Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 0470284
Centre d'intérêt: 773

Lamarche, Rolande, 1944-.

Evaluation d'un programme de perfectionnement / Rolande Lamarche, Pierre Jocelyn, Normand Petit ; [pour l'Université de Montréal, P.P.M.F. primaire]. -- Montréal : L'Université, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, 1979.
vii, 102 p. : 5 graph.

Descripteur(s): *Perfectionnement des enseignants *Programme de perfectionnement *Français (Langue) *Evaluation de programmes *Evaluation par l'enseignant *Opinion de l'enseignant *Primaire (Niveau)

Le volume présente les résultats d'une enquête visant à évaluer le Programme de perfectionnement des maîtres de français (PPMF) du primaire offert par l'Université de Montréal. Un premier chapitre porte sur les caractéristiques des nouveaux enseignants inscrits à ce programme ainsi que sur leur perception de l'apprentissage de la langue et de l'enseignement des quatre savoirs. Suit un examen de l'évolution de l'attitude des enseignants quant à la pédagogie du français suite à leur passage au PPMF. Enfin, un dernier chapitre porte plus spécifiquement sur l'appréciation par les enseignants des cours suivis dans le cadre du PPMF.

L'enquête a été menée en 1977-1978 auprès des nouveaux enseignants inscrits au PPMF à l'Université de Montréal: 18 enseignants qui se sont inscrits à l'automne 1977 et 172 à l'hiver 1978.

L'enseignant qui s'inscrit au PPMF cherche moins à acquérir des connaissances théoriques qu'à trouver des solutions concrètes aux problèmes rencontrés dans son travail. Le haut degré de satisfaction que reçoivent les cours dispensés par le PPMF témoigne de leur adéquation à ce type de besoins.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063

EDUQ 8470284

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL P.P.M.F. PRIMAIRE

EVALUATION
D'UN
PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT

Rolande Lamarche
Pierre Jocelyn
Normand Petit

EDUQ 8470284

EVALUATION
D'UN
PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT

Rolande Lamarche
Pierre Jocelyn
Normand Petit

Montréal 1979

TABLE DES MATIÈRES

Introduction..... 1

Chapitre I : Les recrues du PPMF de 1977-1978..... 5

1.1 Les caractéristiques des recrues de 1977-1978 et comparaison avec celles de l'ensemble de la clientèle du PPMF de 1976-1977..... 7

1.2 La perception de méthodes d'apprentissage de la langue et de l'enseignement des quatre savoirs par les recrues de 1977-1978..... 9

1.3 Les programmes de perfectionnement choisis par les recrues de 1977-1978..... 21

Chapitre II: L'évolution de l'opinion chez la clientèle du PPMF..... 23

2.1 L'objectif de l'inventaire d'opinions..... 24

2.2 L'utilisation des résultats lors de l'activité d'orientation..... 25

2.3 L'utilisation des résultats lors de l'activité d'évaluation..... 27

2.4 Les modifications d'opinions chez les enseignants..... 28

Chapitre III: L'appréciation des cours..... 40

3.1 L'évaluation des cours, une question de perception.... 42

3.2 Le point de départ de l'analyse: la fréquence des modifications apportées dans l'enseignement..... 43

3.3 L'appréciation des cours et la fréquence des modifications apportées dans l'enseignement ou observées chez les élèves..... 44

3.4 L'évaluation de certaines caractéristiques des cours particulièrement liées à l'enseignement du français..... 51

3.5 L'évaluation de l'intérêt, de l'utilité et de la durée des activités d'apprentissage..... 55

3.6 L'évaluation de l'ambiance de travail et des interactions personnelles..... 77

Conclusion..... 83

Annexe 1 : Modifications apportées par des enseignants en fin de programme en écrit..... 88

Annexe 2 : Modifications apportées par des enseignants en fin de programme en intégration 93

Annexe 3 : Modifications apportées par des enseignants en fin de programme en lecture..... 96

Annexe 4 : Modifications apportées par des enseignants en fin de programme en oral..... 100

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Portrait-synthèse des enseignants qui ont commencé leur programme de perfectionnement au cours de l'année académique 1977-1978..... 8

Tableau 2 : Portrait-synthèse de l'ensemble de la clientèle du PPMF en 1976-1977..... 10

Tableau 3 : Répartition des recrues de 1977-1978 selon leur utilisation et leurs préférences de méthodes d'apprentissage de la langue..... 12

Tableau 4 : Répartition des recrues de 1977-1978 selon le rang qu'elles accordent dans leur échelle de préférence à chacun des quatre savoirs..... 15

Tableau 5 : Répartition des recrues de 1977-1978 selon quelques-unes de leurs perceptions de chacun des quatre savoirs..... 17

Tableau 6 : Répartition d'enseignants en fin de programme selon le rang qu'ils accordent dans leur échelle de préférence à chacun des domaines de l'enseignement du français..... 20

Tableau 7 : Répartition d'enseignants en fin de programme selon quelques-unes de leurs perceptions des trois domaines de l'enseignement du français..... 22

Tableau 8 : Scores moyens obtenus à l'inventaire d'opinions par les groupes qui ont commencé leur programme en 1977-1978..... 26

Tableau 9 : Répartition des enseignants selon les scores obtenus au début et à la fin du programme pour chacun des domaines de l'enseignement du français..... 30

Tableau 10: Proportion d'enseignants dont le score moyen pour les différents domaines de l'inventaire d'opinions se situe au-dessus de 3 au début ou à la fin du programme de perfectionnement..... 36

Tableau 11: Distribution des répondants selon leur appréciation globale des cours..... 45

Tableau 12: Distribution des répondants selon la fréquence des modifications apportées dans l'enseignement..... 46

Tableau 13: Fréquence des modifications apportées dans l'enseignement en fonction de l'appréciation des cours.... 48

Tableau 14: Distribution des enseignants selon la fréquence des modifications apportées dans leur enseignement et celle des changements observés chez les élèves..... 49

Tableau 15: Fréquence des modifications apportées dans l'enseignement en fonction de la perception de certaines propriétés des cours..... 53

Tableau 16: Fréquence des modifications apportées dans l'enseignement en fonction de l'intérêt suscité par les différentes activités d'apprentissage..... 57

Tableau 17: Fréquence des modifications apportées dans l'enseignement en fonction de l'utilité tirée des différentes activités d'apprentissage..... 58

Tableau 18: Fréquence des modifications apportées dans l'enseignement en fonction de l'appréciation du temps consacré aux différentes activités d'apprentissage..... 59

Tableau 19: Distribution en pourcentage du temps consacré à quelques activités d'apprentissage..... 72

Tableau 20: Distribution en terme d'heures consacrés à quelques activités d'apprentissage généralement réalisées à l'extérieur des heures de cours..... 76

Tableau 21: Fréquence des modifications apportées dans l'enseignement en fonction de l'ambiance générale des cours..... 78

Tableau 22: Fréquence des modifications apportées dans l'enseignement en fonction de certains aspects des interactions personnelles dans les groupes..... 80

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Répartition des enseignants selon les scores obtenus au début et à la fin du PPMF en écrit... 31

Graphique 2 : Répartition des enseignants selon les scores obtenus au début et à la fin du PPMF en intégration..... 32

Graphique 3 : Répartition des enseignants selon les scores obtenus au début et à la fin du PPMF en lecture..... 33

Graphique 4 : Répartition des enseignants selon les scores obtenus au début et à la fin du PPMF en oral..... 34

Graphique 5 : Répartition des enseignants selon les scores obtenus au début et à la fin du PPMF pour l'ensemble des domaines..... 35

INTRODUCTION

Le langage constitue un élément primordial dans le développement de la pensée et l'équilibre de l'être humain. La maîtrise de la langue maternelle et l'utilisation des moyens d'expression qu'elle offre représentent donc des outils d'une grande importance pour tout individu. Puisque l'école joue un rôle significatif dans le développement du langage et des possibilités d'expression verbale de l'enfant, il importe que les maîtres disposent de moyens adéquats pour orienter et stimuler ces possibilités langagières.

C'est là l'un des objectifs du Programme de Perfectionnement des Maîtres de Français au primaire que d'offrir aux enseignants les connaissances et les outils nécessaires pour réussir au mieux dans cette tâche. Mais la formule de perfectionnement conçue par les responsables de ce programme en est une nouvelle. Dans le but de s'assurer qu'elle permet d'atteindre les objectifs poursuivis, le programme est régulièrement soumis à l'épreuve d'une évaluation. Quelques-uns des résultats de cette évaluation sont présentés dans ce document.

Le chapitre premier présente des informations sur la clientèle du programme et insiste sur celles qui concernent les recrues de 1977-78. Ces données ont été recueillies pour être mises en corrélation avec d'autres résultats d'évaluation fournis par les enseignants au cours de leur programme. Cette mise en corrélation implique la construction d'une banque d'informations intégrées. Ce projet n'est toutefois pas encore terminé. On a cependant décidé de

présenter quand même les données disponibles puisqu'elles sont susceptibles d'intéresser ceux qui veulent connaître la clientèle du programme.

Le PPMF veut participer au développement des possibilités langagières des enfants par le biais du travail des enseignants. Or plusieurs facteurs peuvent amener les enseignants à être plus efficaces dans cette tâche. Un intérêt accru pour leur profession, un éventail d'outils nouveaux et adéquats qu'ils peuvent manipuler avec aisance, de nouvelles attitudes ou de nouvelles opinions face à l'enseignement du français sont autant de facteurs qui peuvent contribuer à maximiser l'effet de leur intervention auprès des enfants. Les responsables du PPMF ont décidé d'évaluer l'efficacité du programme en tentant de mesurer d'abord le changement qui se produit chez les enseignants au niveau de leurs opinions sur l'enseignement du français. Le chapitre deuxième présente les résultats obtenus à l'inventaire d'opinions par les enseignants qui ont commencé leur programme en 1977-78 et par ceux qui l'ont terminé au cours de la même année.

L'un des outils qui est également utilisé pour évaluer l'adéquation des contenus de cours du PPMF est le questionnaire d'appréciation de cours. La compilation des réponses fournies à ce questionnaire pour les cours qui ont été offerts pendant l'année 1977-1978 est présentée au chapitre troisième. Les indications fournies par ces réponses portent moins sur les qualités effectives des cours que sur les perceptions qu'en ont eues les

enseignants. Ce qui sera étudié, dans ce chapitre, sera donc principalement la relation entre la perception qu'ont eue les enseignants des cours qu'ils ont suivis et le rendement des cours au niveau du renouvellement de leur pédagogie.

Puisque le PPMF veut d'abord participer au développement maximal de la langue maternelle des enfants par le biais des enseignants, le contenu de ce document a été orienté de façon à évaluer le degré d'atteinte de cet objectif à partir des informations disponibles.

Pour la réalisation de cette étude, les auteurs ont bénéficié de la précieuse collaboration de Christine Schneeberger et de celle de Céline Beauchemin.

CHAPITRE I

LES RECRUES DU PPMF DE 1977-78

Dans le but de cerner le profil général de la clientèle du PPMF, les enseignants remplissent, au moment où ils s'inscrivent au programme de perfectionnement, un questionnaire appelé "fiche individuelle". Cette fiche a connu plusieurs modifications depuis le début du PPMF. Les formes A1, A2 et A3 sont rapportées dans le document de Normand Pettersen, Scolarité et expérience de la clientèle du PPMF élémentaire. La forme A4 de la fiche individuelle a été remplie pour la première fois par les enseignants qui ont commencé leur programme en janvier 1978. En plus de données telles l'âge, la scolarité, l'expérience, le questionnaire A4 cherche à connaître l'attitude des enseignants vis-à-vis des quatre savoirs et des principales méthodes d'enseignement du français utilisées au Québec.

Quelques-unes des données recueillies au moyen de la fiche individuelle sont compilées au niveau de chaque groupe d'enseignants sous la forme d'un "portrait-synthèse". Dans le but d'aider les professeurs à mieux adapter leurs cours aux particularités d'un groupe, une copie du portrait-synthèse de chacun des groupes auxquels ils donneront des cours leur est remise au début de l'année académique. Le conseiller pédagogique reçoit lui aussi une copie du portrait-synthèse du groupe d'enseignants de sa commission scolaire qui est inscrit au PPMF.

Au cours de l'année académique 1977-1978, deux groupes d'enseignants (ceux qui ont commencé leur programme en septembre 1977) ont répondu à la forme A3 de la fiche individuelle et sept groupes (ceux qui ont commencé leur programme en janvier 1978) ont répondu à la forme A4. Ces neuf groupes constituent ce que nous appellerons la nouvelle clientèle du PPMF. Ils comprennent cent quatre-vingt-dix enseignants.

Le portrait-synthèse de cette nouvelle clientèle constitue le tableau 1. Y ont été compilées quelques informations communes aux formes A3 et A4 de la fiche individuelle qu'ils ont remplie. Quant aux données concernant les méthodes d'apprentissage, elles proviennent uniquement des renseignements fournis par les cent soixante-deux enseignants qui ont commencé leur programme en janvier 1978 puisque cette information n'était pas recueillie par la forme A3 du questionnaire.

1.1 *LES CARACTÉRISTIQUES DE LA NOUVELLE CLIENTÈLE ET COMPARAISON AVEC CELLES DE L'ENSEMBLE DES ENSEIGNANTS INSCRITS AU PPMF EN 1976-1977.*

La nouvelle clientèle de 1977-1978 constituée de cent quatre-vingt-dix enseignants a un âge moyen de 35,5 ans. Elle est donc plus âgée que l'ensemble des enseignants (1) inscrits au PPMF en 1976-1977. L'âge

---

(1) En 1976-1977, 642 enseignants étaient inscrits au PPMF.

TABLEAU 1

PORTRAIT-SYNTHÈSE DES ENSEIGNANTS QUI ONT COMMENCÉ LEUR PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT AU COURS DE L'ANNÉE ACADÉMIQUE 1977-1978

DISTRIBUTION DES ENSEIGNANTS SELON L'ÂGE

25 ans et moins : 2%
26 à 35 ans : 52%
36 à 45 ans : 37%
46 à 55 ans : 7%
56 ans et plus : 2%

ÂGE MOYEN : 35,5

DISTRIBUTION DES ENSEIGNANTS SELON LES DIPLÔMES (1)

Brevet C : 19%
Brevet B : 45%
Brevet A : 19%
Bacc. spéc.: 8%
Autres : 23%

SCOLARITÉ MOYENNE : 13,4

DISTRIBUTION DES ENSEIGNANTS SELON LES ANNÉES D'EXPÉRIENCE

1 à 4 ans : 4%
5 à 8 ans : 20%
9 à 12 ans : 22%
13 à 16 ans : 27%
17 ans et plus : 27%

NOMBRE MOYEN D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE : 12,6

DISTRIBUTION DES ENSEIGNANTS SELON LE NIVEAU ACTUELLEMENT ENSEIGNÉ

1ère: 13%
2e : 14% } 1er cycle: 48%
3e : 21%
4e : 18%
5e : 17% } 2e cycle: 52%
6e : 15%
7e : 2%

POURCENTAGE (2) D'ENSEIGNANTS AYANT DÉJÀ ENSEIGNÉ EN

Mat.: 3%
1ère: 36%
2e : 37%
3e : 56%
4e : 57%
5e : 49%
6e : 38%
7e : 13%
classes multiples: 19%

POURCENTAGE (3) D'ENSEIGNANTS QUI UTILISENT OU ONT DÉJÀ UTILISÉ LES MÉTHODES SUIVANTES:

Borel-Maisonny : 14%
Dynamique : 38%
Forest-Ouimet : 68%
Le Sablier : 25%
Naturelle : 3%
Simone Bussières : 36%
Autres : 18%

1. Le total excède 100% puisque quelques enseignants possèdent plus d'un diplôme.
2. Le total excède 100% puisque des enseignants ont enseigné à plus d'un niveau.
3. Le total excède 100% puisque certains enseignants ont utilisé plus d'une méthode.

moyen de ces enseignants était en effet de 31,7 ans (Tableau 2). La scolarité des deux groupes est toutefois pratiquement la même, i.e. 13,4 ans pour la nouvelle clientèle contre 13,6 ans pour celle des enseignants inscrits en 1976-1977. Quant au nombre moyen d'années d'expérience, il est le même, soit 12,6 ans.

Si on se réfère au niveau auquel ils enseignent actuellement, les enseignants qui constituent la nouvelle clientèle du PPMF sont bien partagés entre les deux cycles du primaire. 48% des enseignants travaillent en effet au premier cycle et 52% au deuxième cycle. En 1976-1977, 44% enseignaient au niveau du premier cycle contre 56% au deuxième. Quant à l'expérience qu'ils possèdent aux différents niveaux du primaire, plus de la moitié de la nouvelle clientèle du PPMF a déjà enseigné en 3e et en 4e année et plus du tiers en 1ère, 2e, 5e et 6e. C'est dire que la plupart des enseignants de ce groupe ont une expérience d'enseignement assez étendue. Ces résultats se comparent assez bien avec ceux de 1976-1977 où plus du tiers des enseignants avaient également une expérience d'enseignement aux différents niveaux du primaire à l'exception de la 7e année.

1.2 *LA PERCEPTION DE MÉTHODES D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ET DE L'ENSEIGNEMENT DES QUATRE SAVOIRS PAR LES RECRUES DE 1977-1978*

Comme nous l'avons mentionné précédemment, cent soixante-deux des enseignants qui ont commencé leur

TABLEAU 2

PORTRAIT-SYNTHÈSE DE L'ENSEMBLE DE LA CLIENTÈLE DU PPMF EN 1976-1977

DISTRIBUTION DES ENSEIGNANTS SELON L'ÂGE

25 ans et moins : 2%
26 à 35 ans : 61%
36 à 45 ans : 29,5%
46 à 55 ans : 7%
56 ans et plus : ,5%

ÂGE MOYEN : 31,7

DISTRIBUTION DES ENSEIGNANTS SELON LES DIPLÔMES (1)

Brevet C : 26%
Brevet B : 52%
Brevet A : 36%
Bacc. spéc. : 9%
Autres : 36%

SCOLARITÉ MOYENNE : 13,6

DISTRIBUTION DES ENSEIGNANTS SELON LES ANNÉES D'EXPÉRIENCE

1 à 4 ans : 6%
5 à 8 ans : 16%
9 à 12 ans : 25%
13 à 16 ans : 27%
17 ans et plus : 26%

NOMBRE MOYEN D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE : 12,6

DISTRIBUTION DES ENSEIGNANTS SELON LE NIVEAU ACTUELLEMENT ENSEIGNÉ

1ère : 16%
2e : 13%
3e : 15%
} 1er cycle : 44%

4e : 17,5%
5e : 16%
6e : 22%
7e : ,5%
} 2e cycle : 56%

POURCENTAGE (2) D'ENSEIGNANTS AYANT DÉJÀ ENSEIGNÉ EN

Mat. : 3%
1ère : 34%
2e : 46%
3e : 49%
4e : 51%
5e : 48%
6e : 41%
7e : 19%

1. Le total excède 100% puisque quelques enseignants possèdent plus d'un diplôme.
2. Le total excède 100% puisque des enseignants ont enseigné à plus d'un niveau.

programme au cours de l'année académique 1977-1978 nous ont fourni des informations sur quelques-unes de leurs perceptions des diverses méthodes d'apprentissage de la langue écrite et des quatre savoirs. Ce sont ces informations qui seront maintenant présentées.

1.2.1 LA PERCEPTION DES METHODES D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE

Parmi les méthodes d'apprentissage de la langue déjà utilisées par la nouvelle clientèle du PPMF, la méthode Forest-Ouimet arrive nettement en première place. 68% des enseignants (Tableau 1) disent l'avoir déjà utilisée. Viennent ensuite les méthodes Dynamique déjà utilisée par 38% des enseignants et Simone Bussières déjà utilisée par 36% des enseignants. La méthode Le Sablier arrive en quatrième place avec 25% des enseignants qui disent l'avoir déjà utilisée. 14% ont utilisé la méthode Borel-Maisonny. Quant à la méthode Naturelle, elle n'a déjà été utilisée que par 3% des enseignants.

Actuellement, c'est la méthode Dynamique qui est la plus utilisée par la nouvelle clientèle, soit par 24% des enseignants (Tableau 3). Viennent ensuite les méthodes Le Sablier, Forest-Ouimet et Simone Bussières utilisées respectivement par 17%, 16% et 15% des enseignants. Les moins utilisées sont les méthodes Borel-Maisonny (6%) et Naturelle (3%).

TABLEAU 3

REPARTITION DES RECRUES DE 1977-1978 SELON LEUR UTILISATION ET LEURS PRÉFÉRENCES DE MÉTHODES D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE

Méthodes d'apprentissage / Utilisation et préférences	Borel-Maisonny	Dynamique	Forest-Ouimet	Le Sablier	Naturelle	Simone Bussières	Autres	Pas de réponse	Total
Méthode actuellement utilisée	6 (9)	24 (39)	16 (26)	17 (27)	3 (5)	15 (25)	19 (31)	0 (0)	100 (162)
Méthode préférée en général	4 (6)	15 (24)	22 (36)	15 (24)	3 (5)	9 (15)	11 (18)	21 (34)	100 (162)
Méthode rejetée en général	1 (2)	13 (21)	14 (22)	15 (25)	1 (1)	10 (16)	1 (2)	45 (73)	100 (162)
Méthode préférée pour les forts	2 (4)	26 (42)	9 (14)	22 (36)	2 (4)	7 (11)	4 (6)	28 (45)	100 (162)
Méthode préférée pour les faibles	14 (23)	4 (6)	34 (55)	5 (8)	1 (1)	4 (7)	6 (10)	32 (52)	100 (162)

Note: Les chiffres à l'extérieur des parenthèses correspondent aux fréquences exprimées en pourcentage.

Les chiffres entre parenthèses correspondent aux fréquences brutes.

A l'exception de la méthode Forest-Ouimet qui est celle que 22% des enseignants préfèrent contre 14% qui la rejettent (Tableau 3), les autres méthodes d'apprentissage de la langue écrite sont préférées et rejetées dans des proportions très semblables. En effet, la méthode Dynamique qui est préférée par 15% des enseignants est aussi celle que 13% des enseignants affirment aimer le moins. De même pour la méthode Le Sablier que 15% des enseignants préfèrent mais que 15% rejettent et pour la méthode Simone Bussières que 9% des enseignants préfèrent mais qui est la moins aimée par 10% des enseignants. Quant aux méthodes Borel-Maisonny et Naturelle, elles sont si peu connues que leur position sur l'échelle de préférence des enseignants n'est pas significative. Plusieurs enseignants semblent ne pas avoir d'opinion bien arrêtée sur la méthode d'apprentissage qu'ils aiment le moins puisque 45% n'ont fourni aucune réponse à cette question.

Les méthodes d'apprentissage de la langue qui seraient, de l'avis de la nouvelle clientèle du PPMF, les mieux adaptées aux élèves forts seraient les méthodes Dynamique et Le Sablier (Tableau 3). Très peu d'enseignants (entre 2% et 9%) optent pour d'autres méthodes. Toutefois, un important pourcentage d'enseignants, soit 28%, ne s'est pas prononcé sur cette question. Pour les élèves faibles, 34% des enseignants pensent que la méthode Forest-Ouimet est la plus appropriée. Par contre 14% opteraient plutôt pour la méthode Borel-Maisonny.

Des enseignants qui constituent ce 14%, la moitié a déjà utilisé cette méthode en classe. Ces enseignants se prononcent donc avec expérience à l'appui. Les autres se réfèrent probablement à des arguments plus théoriques pour baser leur choix. Quant à la méthode Naturelle, seulement 1% pense qu'elle serait la meilleure pour l'apprentissage de la langue écrite chez les élèves faibles. Cette donnée est toutefois peu significative puisque seulement 3% des enseignants disent la connaître. Il est à noter qu'encore ici, plusieurs enseignants (32%) se sont abstenus de se prononcer sur cet item.

1.2.2 LES QUATRE SAVOIRS : CE QU'EN PENSE LA NOUVELLE CLIENTÈLE

Des quatre savoirs (*lire*, *écrire*, *écouter*, *parler*), 40% de la nouvelle clientèle préfèrent enseigner le *savoir lire* et 36% préfèrent enseigner le *savoir écrire* (Tableau 4). Les *savoirs parler* et *écouter* sont bons derniers avec 12% seulement des enseignants qui les préfèrent aux deux autres savoirs. Inversement, 39% et 32% des enseignants affirment que le *savoir écouter* et le *savoir parler* sont ceux qu'ils aiment le moins enseigner. Le *savoir écrire* apparaît également au bas de l'échelle de préférence pour un grand nombre d'enseignants, soit 26% de la nouvelle clientèle. Seulement 3% des enseignants classent le *savoir lire* en dernière position. Il ressort de l'examen de la distribution des enseignants sur l'échelle de préférence

TABLEAU 4

RÉPARTITION DES RECRUES DE 1977-1978 SELON LE RANG QU'ELLES ACCORDENT DANS LEUR ÉCHELLE DE PRÉFÉRENCE À CHACUN DES QUATRE SAVOIRS

Savoirs / Rangs	Lire	Ecrire	Ecouter	Parler	Total
1	40 (66)	36 (57)	12 (19)	12 (20)	100 (162)
2	38 (61)	24 (39)	15 (25)	23 (37)	100 (162)
3	19 (31)	14 (23)	34 (55)	33 (53)	100 (162)
4	3 (4)	26 (43)	39 (63)	32 (52)	100 (162)

Note: Les chiffres à l'extérieur des parenthèses correspondent aux fréquences exprimées en pourcentage.

Les chiffres entre parenthèses correspondent aux fréquences brutes.

d'enseignement des quatre savoirs en fonction des variables âge, années de scolarité, années d'expérience à l'élémentaire et niveau actuellement enseigné que cette distribution est aléatoire. En d'autres mots, parmi ceux qui préfèrent enseigner le *savoir lire* par exemple, il y a des enseignants de tous les âges, qui enseignent à tous les niveaux et qui ont un nombre d'années de scolarité qui peut varier beaucoup.

Le *savoir lire* serait donc nettement celui que les enseignants préfèrent enseigner. Ce serait aussi celui que le tiers du groupe trouve le plus facile à enseigner (Tableau 5). 8% des enseignants estiment par contre qu'il est celui qui présente le plus de difficulté. Au sujet du *savoir écrire*, les avis sont partagés. Ce savoir est en effet considéré par 29% des enseignants comme étant le plus facile à enseigner mais 38% pensent qu'il est, au contraire, le plus difficile à enseigner. Les enseignants qui estiment que ce savoir est le plus facile à enseigner sont surtout ceux qui sont titulaires en 3e et en 6e année. Ceux qui affirment qu'il est le plus difficile à enseigner sont surtout ceux qui enseignent en 2e et 4e année.

Le *savoir parler* serait, de l'avis de 51% des titulaires de 2e année et 40% des titulaires de 3e année celui qui serait le plus facile pour les élèves. Au total, 56% de la nouvelle clientèle estiment que ce savoir est le plus facile pour les élèves. Selon 66% des enseignants, celui des quatre savoirs qui serait le plus difficile pour les élèves serait le *savoir écrire*. Cette

TABLEAU 5

RÉPARTITION DES RECRUES DE 1977-1978 SELON QUELQUES-UNES
DE LEURS PERCEPTIONS DE CHACUN DES QUATRE SAVOIRS

Les quatre savoirs / Caractéristiques	Lire	Ecrire	Ecouter	Parler	Total
Le plus facile à enseigner	33 (53)	29 (47)	11 (18)	27 (44)	100 (162)
Le plus difficile à enseigner	8 (13)	38 (61)	27 (44)	27 (44)	100 (162)
Le plus facile pour les élèves	28 (45)	3 (5)	13 (21)	56 (91)	100 (162)
Le plus difficile pour les élèves	8 (13)	66 (107)	23 (37)	3 (5)	100 (162)
Celui que les élèves préfèrent	34 (55)	7 (11)	15 (24)	44 (72)	100 (162)
Celui que les élèves aiment le moins	6 (10)	68 (110)	20 (32)	6 (10)	100 (162)

Note: Les chiffres à l'extérieur des parenthèses correspondent aux fréquences exprimées en pourcentage.

Les chiffres entre parenthèses correspondent aux fréquences brutes.

opinion est partagée par la majorité des titulaires de 2e, 3e, 4e et 5e année. Par ailleurs, une forte majorité d'enseignants de chacun des niveaux du primaire affirme que l'apprentissage de ce savoir serait celui que les élèves aiment le moins. Selon 44% et 34% des enseignants, les *savoirs parler* et *lire* seraient ceux que les élèves préfèrent. Seulement 6% des enseignants pensent que le ***savoir lire*** est celui que les élèves aiment le moins et seulement 6% pensent que c'est le *savoir parler* qui est le moins aimé.

On se rend compte qu'il n'y a pas beaucoup de correspondance entre les préférences des enseignants et celles de leurs élèves, particulièrement pour le *savoir écrire* et le *savoir parler*. Par contre la corrélation est forte entre les savoirs que les élèves préféreraient et ceux qui seraient les plus faciles pour eux. De la même façon, la corrélation serait aussi très grande entre les savoirs que les élèves aimeraient le moins et ceux qui seraient les plus difficiles pour eux.

1.2.3 LES QUATRE SAVOIRS : CE QU'EN PENSENT LES ENSEIGNANTS QUI TERMINENT LEUR PROGRAMME

Dans le but de voir si, à la fin de leur programme de perfectionnement, les enseignants changent ou non certaines de leurs perceptions de l'enseignement des différents domaines du français, nous avons demandé à

des enseignants qui terminaient leur programme de répondre aux questions auxquelles avait répondu la nouvelle clientèle au sujet des quatre savoirs. Puisque dans le programme de perfectionnement comme d'ailleurs dans le nouveau programme de français, on ne parle plus des *quatre savoirs* mais plutôt des trois domaines : *écrit*, *lecture* et *oral*, le *savoir écouter* et le *savoir parler* étant inclus dans l'*oral*, les questions posées ont été modifiées en conséquence. Parmi les enseignants qui terminaient leur programme, soixante-deux ont été rejoints. Ce nombre est malheureusement restreint. Les résultats peuvent toutefois au moins donner des indications sur les perceptions de la clientèle à la fin du programme de perfectionnement.

Au sujet du classement des trois domaines dans leur échelle de préférence, la *lecture* demeure nettement au premier rang. En début de programme, 40% des enseignants (Tableau 4) classaient ce domaine en première place. En fin de programme, 55% (Tableau 6) lui accordent leur préférence. Alors qu'en début de programme, 36% des enseignants accordaient le premier rang à l'*écrit* en fin de programme, 19% seulement lui accordent la première place. La position de l'*oral* n'a pas bougé. En début de programme, les *savoirs parler* et *écouter* qui constituent le domaine de l'*oral* recueillaient 24% des premières places. En fin de programme, 23% des enseignants lui accordent cette place. Il est intéressant de remarquer que les avis sont très partagés au sujet de ce domaine puisqu'en début comme en fin de programme, une grande proportion des enseignants (71% et 58%) le classe au dernier rang.

TABLEAU 6

RÉPARTITION D'ENSEIGNANTS EN FIN DE PROGRAMME
SELON LE RANG QU'ILS ACCORDENT DANS LEUR ÉCHELLE DE PRÉFÉRENCE
À CHACUN DES DOMAINES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Domaines / Rangs	Lecture	Ecrit	Oral	Pas de réponse	Total
1	55 (34)	19 (12)	23 (14)	3 (2)	100 (62)
2	31 (19)	50 (31)	16 (10)	3 (2)	100 (62)
3	11 (7)	28 (17)	58 (36)	3 (2)	100 (62)

Note: Les chiffres à l'extérieur des parenthèses correspondent aux fréquences exprimées en pourcentage.

Les chiffres entre parenthèses correspondent aux fréquences brutes.

A propos des autres informations recueillies auprès des enseignants en fin de programme et qui portent sur quelques-unes de leurs perceptions des trois domaines du français, les résultats sont très semblables à ceux qui proviennent des informations fournies par la nouvelle clientèle. Nous laisserons au lecteur le soin de vérifier ceci en comparant les données du tableau 5 à celles du tableau 7.

1.3 LES PROGRAMMES DE PERFECTIONNEMENT CHOISIS PAR LES RECRUES DE 1977-78

28% des 216 crédits de cours facultatifs choisis par les neuf groupes d'enseignants qui se sont inscrits au PPMF en 1977-1978 sont des crédits de cours portant sur l'écrit. 24% sont des crédits en oral, 24% en lecture et 22% en intégration des quatre savoirs ou de toutes les matières. Les 2% qui restent sont des crédits de cours en animation pédagogique et en psychoéducation. Un seul groupe n'a aucun crédit en oral. De même un seul n'a aucun crédit en lecture. C'est donc dire que les programmes choisis par les enseignants sont assez bien répartis entre les différents domaines de l'enseignement du français. De plus, ils servent à la fois leurs intérêts et ceux des élèves. Des nombres sensiblement égaux de crédits ont en effet été choisis dans les domaines que les enseignants avaient classés dans les premières places de leur échelle de préférence des quatre savoirs, et également dans les domaines qu'ils avaient classés dans les derniers rangs mais qui sont toutefois ceux que les élèves aiment le moins et dans lesquels ils rencontrent le plus de difficultés.

TABLEAU 7

RÉPARTITION D'ENSEIGNANTS EN FIN DE PROGRAMME
SELON QUELQUES-UNES DE LEURS PERCEPTIONS DES TROIS DOMAINES
DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Domaines / Caractéristiques	Lecture	Ecrit	Oral	Pas de réponse	Total
Le plus facile à enseigner	42 (26)	29 (18)	24 (15)	5 (3)	100 (62)
Le plus difficile à enseigner	9 (6)	47 (29)	39 (24)	5 (3)	100 (62)
Le plus facile pour les élèves	23 (14)	6 (4)	66 (41)	5 (3)	100 (62)
Le plus difficile pour les élèves	9 (6)	81 (50)	5 (3)	5 (3)	100 (62)
Celui que les élèves préfèrent	45 (28)	0 (0)	45 (28)	10 (6)	100 (62)
Celui que les élèves aiment le moins	2 (1)	82 (51)	6 (4)	10 (6)	100 (62)

Note: Les chiffres à l'extérieur des parenthèses correspondent aux fréquences exprimées en pourcentage.

Les chiffres entre parenthèses correspondent aux fréquences brutes.

CHAPITRE II

L'ÉVOLUTION DE L'OPINION CHEZ LA CLIENTÈLE DU PPMF

2.1 L'OBJECTIF DE L'INVENTAIRE D'OPINIONS

Un des objectifs que poursuit le PPMF est de faire évoluer l'opinion des enseignants sur l'enseignement du français. Afin de savoir si une telle évolution se produit au cours du programme de perfectionnement, un instrument de mesure des opinions a été élaboré. Il s'agit de l'Inventaire d'opinions. Son but est d'évaluer les modifications d'opinions qui se sont produites chez les enseignants entre le début et la fin de leur programme de perfectionnement. Les enseignants y sont donc soumis une première fois au moment de leur inscription et à nouveau à la fin de leur programme.

L'inventaire d'opinions est constitué de quatre-vingt-dix items qui couvrent neuf domaines de l'enseignement du français à savoir :

Ecrit I : *Orthographe et expression écrite*
Ecrit II : *Grammaire*
Ecrit III : *Vocabulaire*
Intégration I : *Organisation de l'enseignement*
Intégration II : *Intégration des savoirs et des matières*
Lecture I : *Apprentissage de la lecture*
Lecture II : *Goût de lire*
Oral I : *Perspectives d'enseignement*
Oral II : *Langue orale et milieux*

A chacun des items est rattaché un score qui a été attribué par des spécialistes de l'enseignement du français recrutés à l'extérieur de l'équipe du PPMF. Les scores peuvent varier

de 1 à 5, 1 indiquant une opinion fermée et 5 indiquant une opinion ouverte. Pour chaque réponse positive, un enseignant se voit attribuer le score rattaché à cet item. Le score moyen qu'un enseignant peut obtenir pour chacun des neuf domaines de l'enseignement du français couverts par l'inventaire ainsi que pour l'ensemble de l'inventaire se situe entre 1 et 5. Plus le score obtenu se rapproche de 1, plus il indique une opinion qu'il serait souhaitable de modifier. Au contraire, plus il se rapproche de 5, plus il indique une opinion qu'il serait souhaitable de renforcer.

2.2 L'UTILISATION DES RÉSULTATS LORS DE L'ACTIVITÉ D'ORIENTATION*

L'inventaire d'opinions a été conçu dans le but de mesurer une modification au niveau des opinions des enseignants. Un tel objectif ne peut être atteint qu'en fin de programme lorsque les enseignants auront répondu deux fois à cet inventaire. Les résultats obtenus lors de la première passation ont toutefois été utilisés au moment de l'activité d'orientation afin d'aider les enseignants à élaborer leur programme de perfectionnement. A cette occasion, chaque enseignant a reçu les scores moyens obtenus par son groupe pour chacun des domaines de l'enseignement du français ainsi que pour l'ensemble de l'inventaire. Théoriquement, chaque groupe d'enseignants aurait dû choisir plus de crédits de cours dans les domaines pour lesquels le score moyen se rapprochait de 1 et moins dans les domaines pour lesquels le score moyen se rapprochait de 5. Il ressort de l'examen du tableau 8 que les scores moyens pour

* L'activité d'orientation constitue le premier bloc de trois crédits du programme.

TABLEAU 8

SCORES MOYENS OBTENUS À L'INVENTAIRE D'OPINIONS PAR LES GROUPES QUI ONT COMMENCÉ LEUR PROGRAMME EN 1977-1978

Domaines / Groupes	Ecrit	Intégration	Lecture	Oral
No: 1	3,1**	3,3*	3,2**	3,3***
No: 2	3,0**	3,4*	3,1**	3,4***
No: 3	3,1**	3,4**	3,1**	3,3**
No: 4	3,2**	3,5**	3,2**	3,3**
No: 5	3,2**	3,5*	3,2***	3,2**
No: 6	2,9**	3,3***	2,9**	3,1
No: 7	3,0***	3,2*	3,0**	3,1**
No: 8	3,1***	3,4***	2,9	3,2**
No: 9	3,1**	3,4**	3,0**	3,2**

Note: Les astérisques apposés aux scores symbolisent le nombre de crédits choisis par ces groupes dans le domaine considéré. Chaque astérisque équivaut à 3 crédits.

chacun des domaines (ramenés ici à quatre pour plus de clarté) sont très semblables pour un même groupe d'enseignants. Les plus grands écarts sont en effet de l'ordre de quelques dixièmes de point. Dans la mesure où les résultats obtenus par les groupes qui ont débuté leur programme en 1977-78 sont représentatifs de ceux que pourraient obtenir les autres groupes d'enseignants en début de programme, il ne semble pas que les résultats obtenus à l'inventaire d'opinions au début du programme constituent un outil utile pour orienter le choix du programme de perfectionnement. La réflexion sur les divers items de l'inventaire ainsi que les réponses qui y ont été données peuvent toutefois demeurer des instruments d'animation pédagogique profitables.

2.3 L'UTILISATION DES RÉSULTATS LORS DE L'ACTIVITÉ D'ÉVALUATION

Normalement, au terme du PPMF, chaque enseignant devrait pouvoir, grâce aux résultats obtenus lors des deux passations de l'inventaire, constater les modifications survenues au cours du programme, au niveau de ses opinions sur l'enseignement du français. Ceci pourra être fait pour les groupes qui se sont inscrits au PPMF en septembre 1977 et en janvier 1978. Pour les groupes qui ont terminé leur programme en décembre 1977 et en mai 1978, par contre, on a dû avoir recours aux résultats obtenus en début de programme par un échantillon aléatoire d'enseignants pour rendre une telle comparaison possible. L'inventaire d'opinions dont il est question

ici n'étant en effet au point que depuis l'automne 1976, les enseignants qui ont terminé leur programme au cours de l'année 1977-78 avaient, au moment de leur inscription répondu à une édition de l'inventaire qui était différente de celle qui est maintenant utilisée. De plus cette édition n'avait pas été conçue en fonction d'une comparaison des opinions en début et en fin de programme. L'examen des résultats obtenus par les groupes qui ont répondu à la présente édition depuis janvier 1977 permet toutefois de constater que les résultats varient relativement peu d'un groupe d'enseignants à l'autre. Ceci peut être partiellement vérifié par l'examen du tableau 8. Ainsi, les résultats que les groupes qui ont terminé leur programme en 1977-78 auraient obtenus en début de programme auraient vraisemblablement été très semblables à ceux de l'échantillon que nous avons constitué. Aussi, l'examen des résultats obtenus par les enseignants en fin de programme et celui des résultats obtenus par l'ensemble des sujets de l'échantillon a-t-il permis à ces enseignants d'estimer les modifications survenues au cours du PPMF au niveau de leurs opinions. Ces deux ensembles de résultats leur ont été remis au moment de l'activité d'évaluation qui constitue le dernier bloc de trois crédits de tout enseignant inscrit au PPMF.

2.4 LES MODIFICATIONS D'OPINIONS CHEZ LES ENSEIGNANTS

Puisque les différents groupes d'enseignants obtiennent, à l'inventaire d'opinions, des résultats très

semblables au début comme à la fin du PPMF, les modifications d'opinions seront étudiées de façon abrégée. Les résultats obtenus par les cent quatre-vingt-dix enseignants qui ont commencé leur programme en 1977-78 seront étudiés de façon globale. De même, ceux des deux cent trente-deux enseignants qui ont terminé leur programme en 1977-78 seront aussi étudiés de façon globale. Tous ces résultats sont présentés au tableau 9. Nous les avons également compilés sous forme graphique (Graphiques 1 à 5).

Il ressort d'abord, de l'examen du tableau 9 ou des graphiques, que dès le début du programme de perfectionnement, un grand nombre d'enseignants obtient, pour les différents domaines de l'enseignement du français, un score moyen qui se situe au-dessus de 3. Ce score correspond au point milieu du continuum sur lequel les items de l'inventaire ont été classés. C'est donc dire que les enseignants qui s'inscrivent au PPMF ont déjà, au début du programme, une opinion plutôt ouverte vis-à-vis de l'enseignement du français. Pour faire ressortir ceci avec plus de clarté, nous avons compilé, au tableau 10 , les fréquences exprimées en pourcentage, des enseignants dont le score moyen, pour les différents domaines de l'enseignement du français, se situe au-dessus de 3 au début et à la fin du programme de perfectionnement.

Selon ce tableau, les domaines dans lesquels les enseignants sont le plus ouverts dès le début du programme sont *Grammaire* avec 81% des enseignants qui ont un score au-dessus de 3 et *Intégration des savoirs et des matières*

TABLEAU 9

RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS SELON LES SCORES OBTENUS AU DÉBUT ET À LA FIN DU PROGRAMME POUR CHACUN DES DOMAINES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

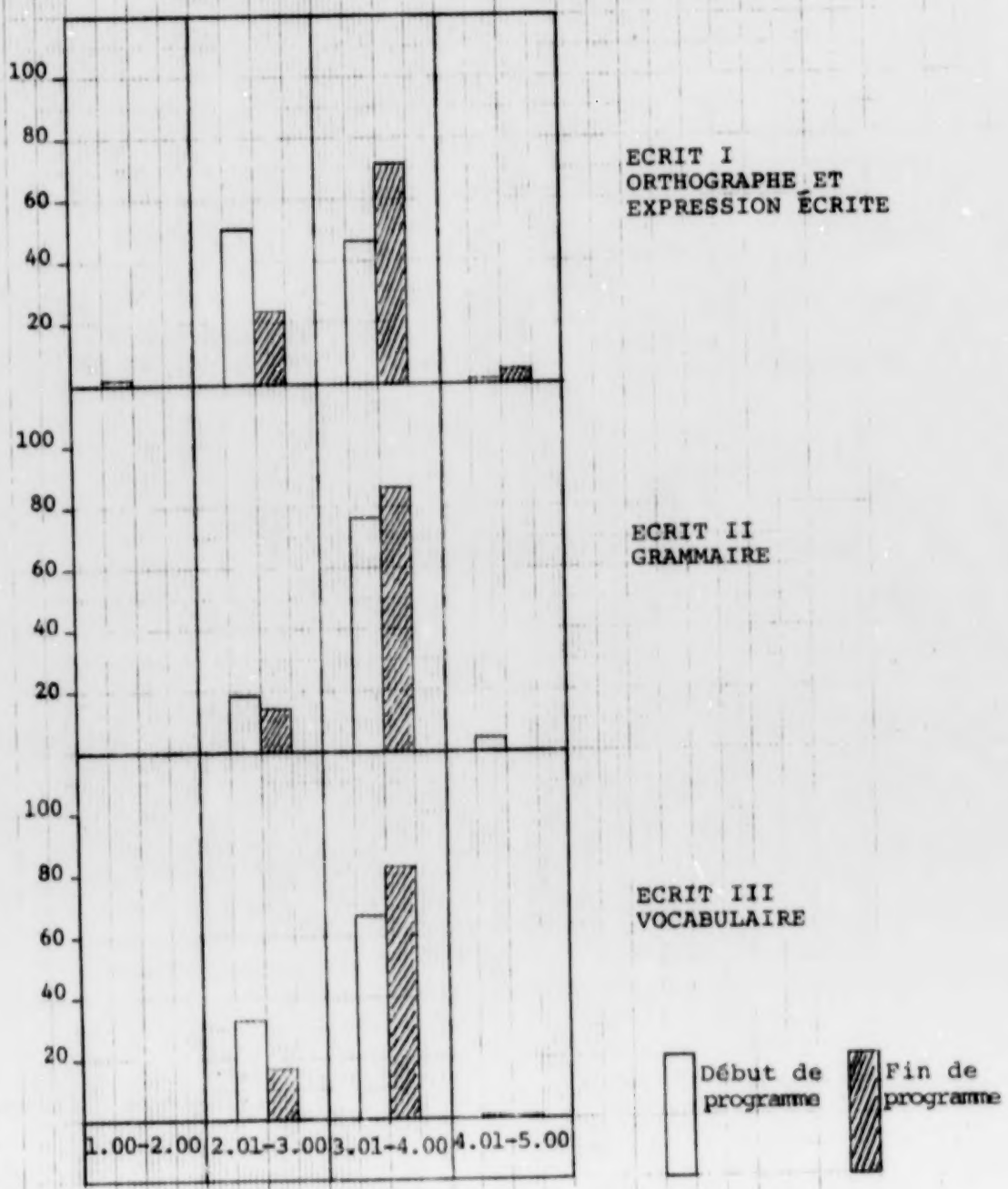
Domaines / Scores	Écrit I		Écrit II		Écrit III		Intégration I		Intégration II		Lecture I		Lecture II		Oral I		Oral II		Moyenne	
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F
1,00-2,00	1,2 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	,6 (1)	3,9 (9)	0 (0)	0 (0)	1,3 (2)	,8 (2)	,6 (1)	0 (0)	0 (0)	,4 (1)	,6 (1)	,4 (1)	,4 (1)	,6 (1)
2,01-3,00	50,4 (96)	23,7 (55)	19,0 (36)	13,7 (32)	33,2 (63)	17,2 (40)	29,2 (56)	25,0 (58)	2,5 (5)	6,5 (15)	59,9 (114)	34,5 (80)	31,9 (61)	30,6 (71)	26,1 (50)	9,5 (22)	27,4 (52)	8,2 (19)	31,2 (59)	18,8 (45)
3,01-4,00	47,1 (89)	71,6 (166)	76,5 (145)	86,3 (200)	66,3 (126)	82,4 (191)	57,5 (109)	62,0 (144)	82,2 (156)	77,1 (179)	36,3 (69)	55,2 (128)	66,2 (126)	63,8 (148)	72,1 (137)	72,9 (169)	63,7 (121)	58,2 (135)	63,0 (120)	69,9 (163)
4,01-5,00	1,3 (3)	4,7 (11)	4,5 (9)	0 (0)	,5 (1)	,4 (1)	12,7 (24)	9,1 (21)	15,3 (29)	16,4 (38)	2,5 (5)	9,5 (22)	1,3 (2)	5,6 (13)	1,8 (3)	17,2 (40)	8,3 (16)	33,2 (77)	5,4 (10)	10,7 (23)
TOTAL	100 (190)	100 (232)	100 (190)	100 (232)	100 (190)	100 (232)	100 (190)	100 (232)	100 (190)	100 (232)	100 (190)	100 (232)	100 (190)	100 (232)	100 (190)	100 (232)	100 (190)	100 (232)	100 (190)	100 (232)

D= Début du programme
F= Fin du programme

Note: Les chiffres à l'extérieur des parenthèses correspondent aux fréquences en pourcentage.
Les chiffres entre parenthèses correspondent aux fréquences brutes.

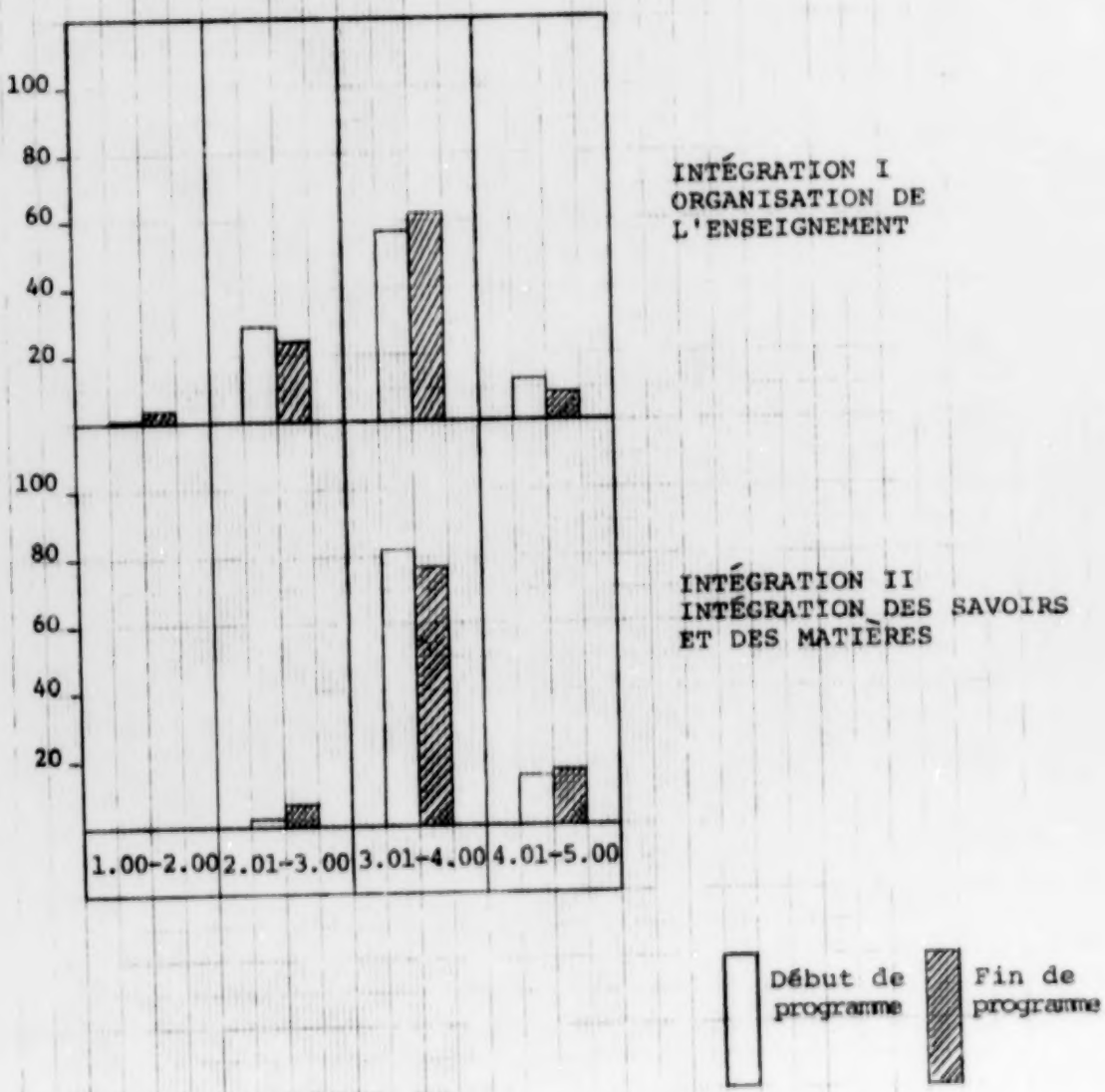
GRAPHIQUE 1

Répartition des enseignants selon les scores obtenus au début et à la fin du PPMF en écrit



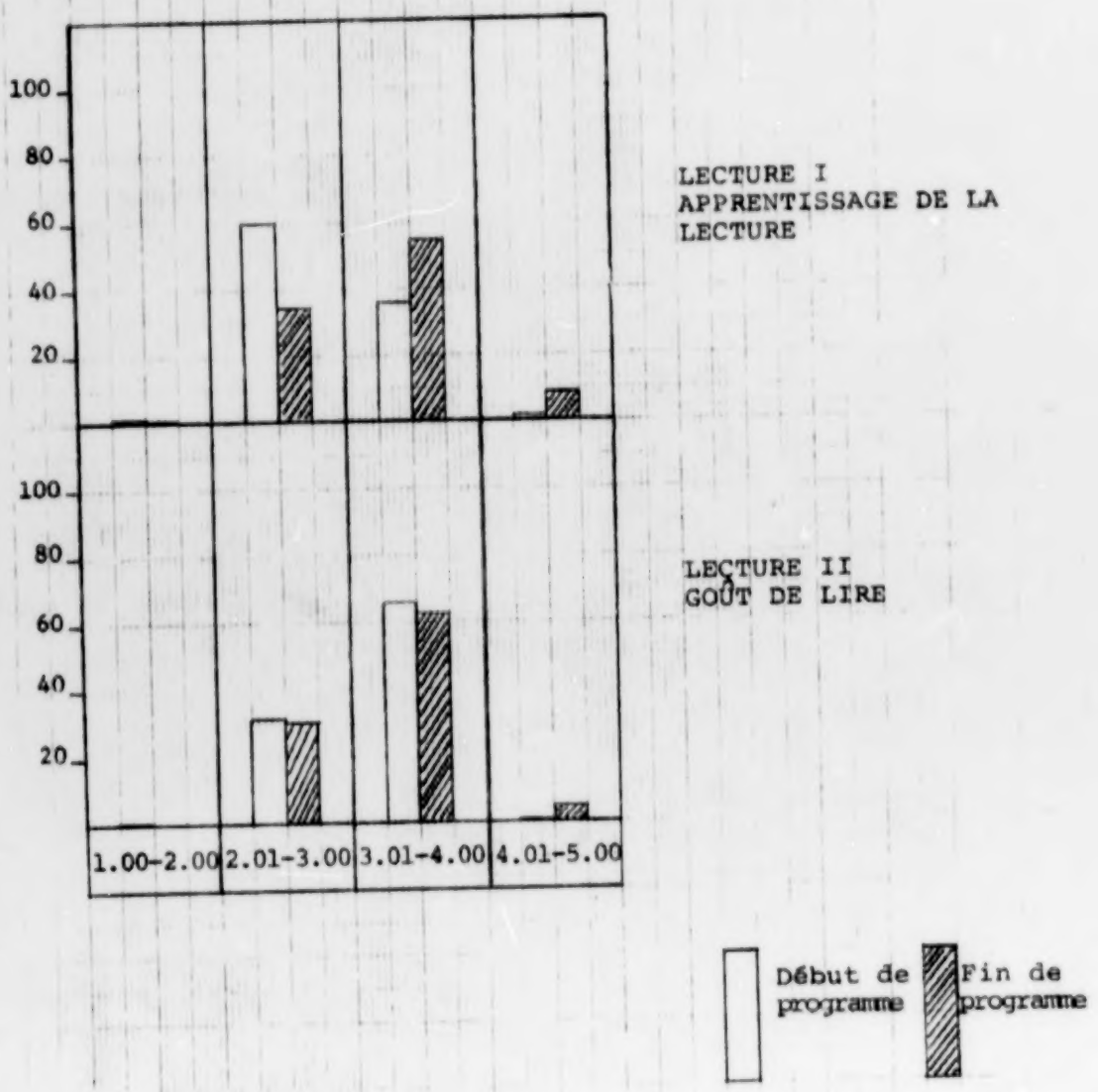
GRAPHIQUE 2

Répartition des enseignants selon les scores obtenus au début et à la fin du PPMF en intégration



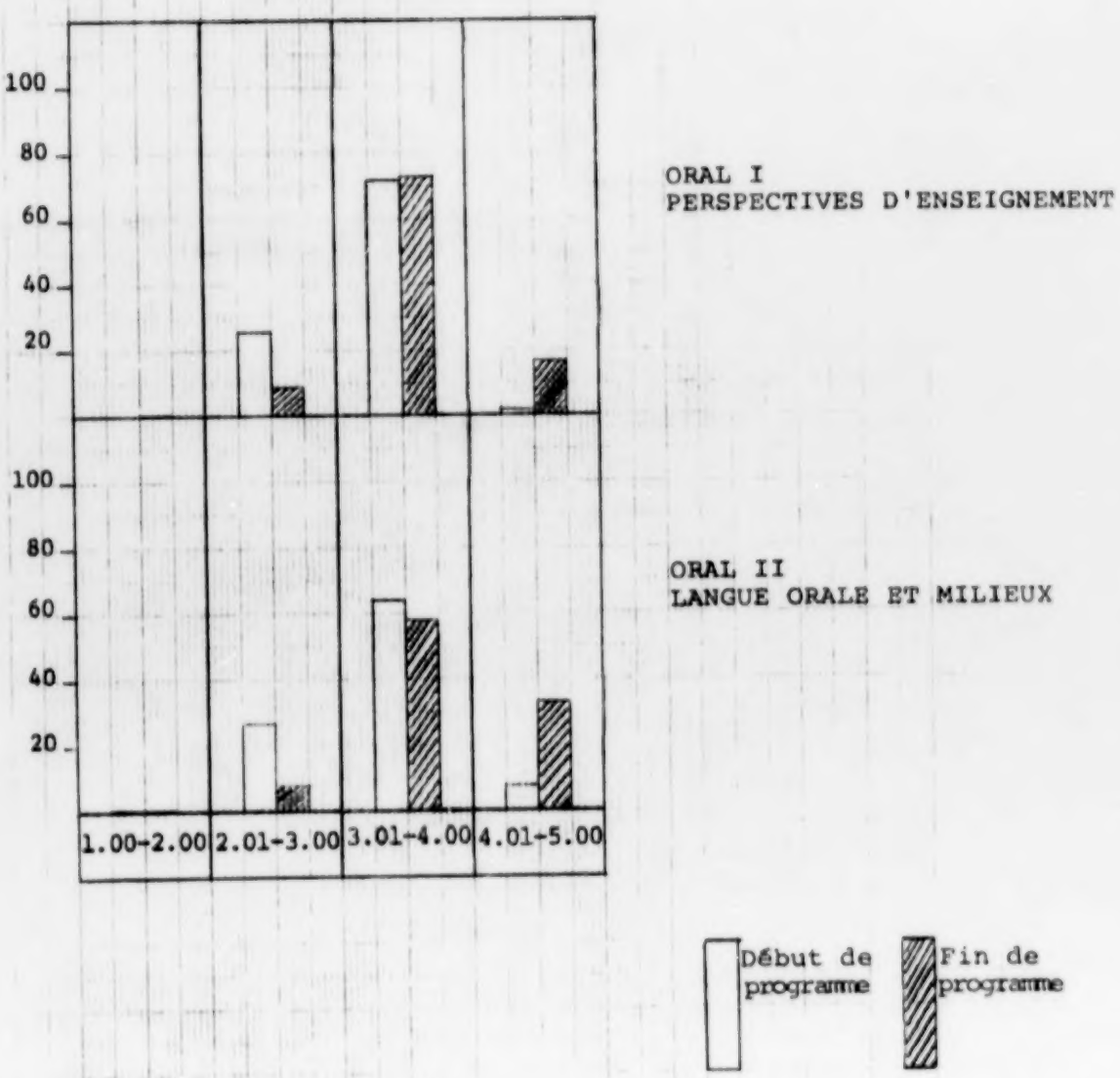
GRAPHIQUE 3

Répartition des enseignants selon les scores obtenus au début et à la fin du PPMF en lecture



GRAPHIQUE 4

Répartition des enseignants selon les scores obtenus au début et à la fin du PPMF en oral



GRAPHIQUE 5

Répartition des enseignants selon les scores obtenus au début et à la fin du PPMF pour l'ensemble des domaines

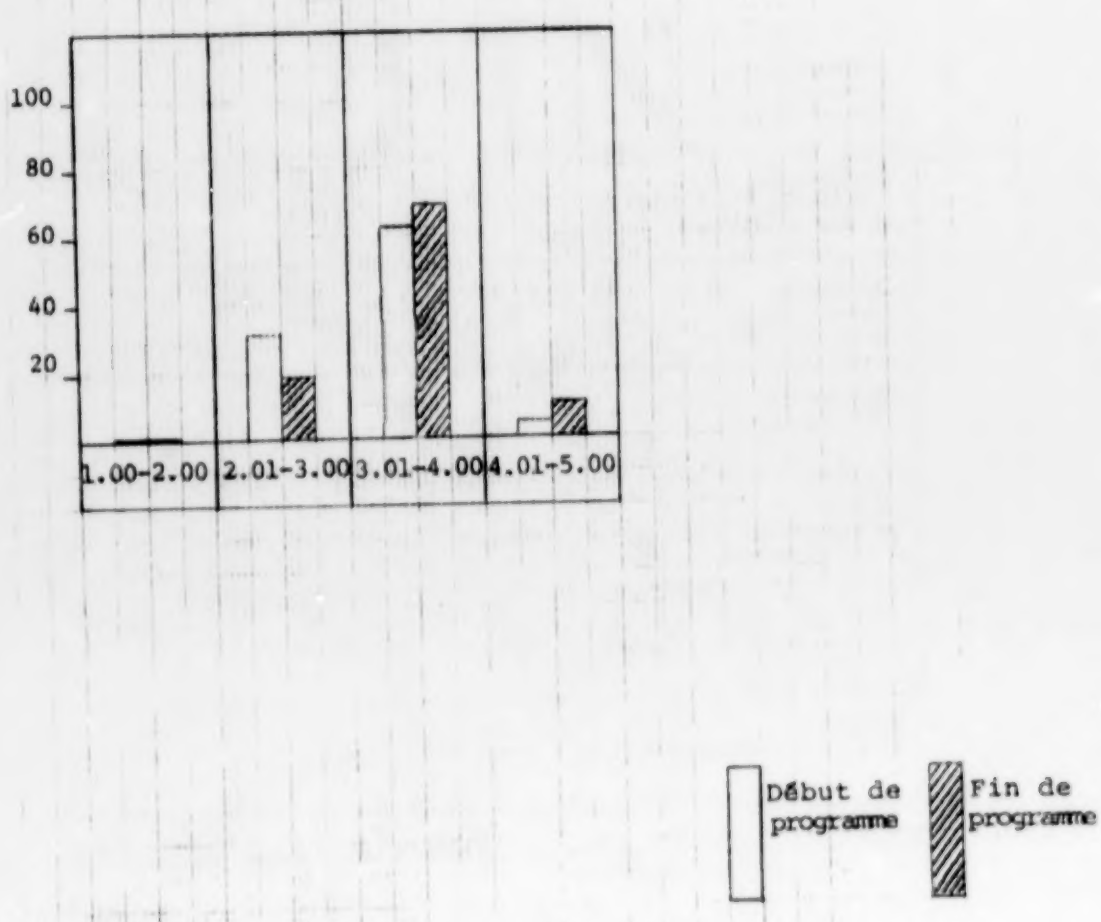


TABLEAU 10

PROPORTION D'ENSEIGNANTS DONT LE SCORE MOYEN POUR LES DIFFÉRENTS DOMAINES DE L'INVENTAIRE D'OPINIONS SE SITUE AU-DESSUS DE 3 AU DÉBUT OU À LA FIN DU PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT

Domaines	Début	Fin	Différence
ECRIT I Orthographe et expression écrite	48 (92)	76 (177)	28
ECRIT II Grammaire	81 (154)	86 (200)	5
ECRIT III Vocabulaire	67 (127)	83 (192)	16
INTÉGRATION I Organisation de l'enseignement	70 (133)	71 (165)	1
INTÉGRATION II Intégration des savoirs et des matières	98 (185)	94 (217)	-4
LECTURE I Apprentissage de la lecture	39 (74)	65 (150)	26
LECTURE II Goût de lire	68 (128)	69 (161)	1
ORAL I Perspectives d'enseignement	74 (140)	90 (209)	16
ORAL II Langue orale et milieux	72 (137)	91 (212)	19
MOYENNE NOMBRE DE RÉPONDANTS	68 (190)	81 (232)	13

Note: Les chiffres à l'extérieur des parenthèses correspondent aux fréquences exprimées en pourcentage.

Les chiffres entre parenthèses correspondent aux fréquences brutes.

pour lequel 98% ont un score au-dessus de 3. Les enseignants sont aussi relativement ouverts en *Vocabulaire* (67%), en *Organisation de l'enseignement* (70%) ainsi que dans les domaines *Goût de lire* (68%), *Perspectives d'enseignement* (74%) et *Langue orale et milieux* (72%).

Les seuls domaines dans lesquels moins de la moitié des enseignants a obtenu un score moyen au-dessus de 3 au début du programme sont *Orthographe et expression écrite* (48%) et *Apprentissage de la lecture* (39%). Il n'est donc pas étonnant que ce soit dans ces deux domaines que les enseignants ont fait le plus de progrès au cours de leur programme au niveau de l'ouverture de leurs opinions. La différence entre les pourcentages d'enseignants qui ont obtenu un score au-dessus de 3 au début et à la fin du programme est en effet de 28% pour *Orthographe et expression écrite* et de 26% pour *Apprentissage de la lecture*. Ces progrès, pour *Orthographe et expression écrite*, sont principalement dus au passage d'un nombre important d'enseignants de l'intervalle 2,01-3,00 à l'intervalle 3,01-4,00 (Tableau 9). Il en est de même pour *Apprentissage de la lecture* qui, en plus, a vu passer la proportion d'enseignants de l'intervalle 4,01-5,00 de 2,5% à 9,5%.

Les domaines *Perspectives d'enseignement* et *Langue orale et milieux*, malgré des pourcentages élevés de scores situés au-dessus de 3 au début du programme, (74% et 72%) enregistrent aussi des progrès appréciables (16% et 19%). Dans les deux cas, les progrès sont dus au passage

d'enseignants des intervalles 2,01-3,00 à 3,01-4,00 et 3,01-4,00 à 4,01-5,00. Il est à remarquer que c'est dans ces deux domaines que l'on compte, à la fin du programme, les plus forts pourcentages d'enseignants dont le score se situe dans l'intervalle 4,01-5,00, soit 17,2% et 33,2%.

Pour le domaine *Vocabulaire*, on remarque, là aussi, un progrès appréciable entre le début et la fin du programme de perfectionnement. En effet, la différence entre les pourcentages d'enseignants qui ont obtenu un score au-dessus de 3 au début et à la fin du programme est de 16%. Cette différence est due au passage d'enseignants de l'intervalle 2,01-3,00 à l'intervalle 3,01-4,00.

En *Intégration des savoirs et des matières*, il y a, bien sûr, peu de progrès possible puisque dès le début du programme, 98% des enseignants ont un score qui se situe au-dessus de 3. Il est à noter que la décroissance de 4 points observée entre le début et la fin du programme n'est pas significative. Par contre, il est intéressant de remarquer que malgré un pourcentage fort élevé d'enseignants dont le score se situait au-dessus de 3 au début du programme, il n'y a pas eu de progrès à l'intérieur de l'intervalle 3,01-5,00. En effet, des 98% d'enseignants qui se situaient au-dessus de 3 au début du programme, 15% (Tableau 9) se situaient entre 4,01-5,00. A la fin du programme, ce pourcentage n'avait pas varié de façon significative (16%).

Deux domaines n'ont enregistré aucun progrès entre le début et la fin du programme, ceci malgré un point de

départ moyen. Ces domaines sont *Organisation de l'enseignement* et *Goût de lire* pour lesquels 70% et 68% des enseignants se situaient au-dessus de 3 au début du programme.

Si on tient compte maintenant des résultats obtenus pour l'ensemble des domaines de l'enseignement du français retenus pour la construction de l'inventaire d'opinions, 81% des enseignants obtiennent un score moyen situé au-dessus de 3 à la fin de leur programme de perfectionnement. Ceci représente un progrès de 13% par rapport au nombre d'enseignants qui obtenaient ce score au début de leur programme. Cette différence peut être considérée comme importante si l'on tient compte du fait que dès le départ, un très grand nombre d'enseignants (68%) avaient déjà sur l'enseignement du français une opinion plutôt ouverte qu'il ne s'agissait que de renforcer. Ce 13% représente en effet presque la moitié des enseignants dont le score moyen était situé au-dessous de 3 au début du programme.

CHAPITRE III

L'APPRÉCIATION DES COURS

Le Programme de Perfectionnement des Maîtres de Français au primaire se veut bien sûr efficace et utile. S'il l'est, on devrait retrouver, au moins à long terme, chez les élèves des enseignants inscrits à ces programmes, de meilleures performances en français que chez les élèves des enseignants non inscrits à ces mêmes programmes. Mais pour que l'enseignement diffusé par le PPMF ait de telles répercussions au niveau des élèves, il doit d'abord en avoir au niveau de la pédagogie des maîtres de français.

Or, les enseignants inscrits au PPMF ne modifieront leur enseignement que si les cours qu'on leur offre, d'abord les intéressent, et ensuite contiennent des éléments de solution aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur travail. Ce n'est que lorsque les contenus de cours répondront à ces deux préalables qu'il pourra y avoir modifications de comportement ou d'attitudes chez les enseignants dans leur classe et conséquemment amélioration des performances en français chez leurs élèves.

Dans une perspective d'évaluation du programme, il faut donc d'abord s'assurer que ces deux préalables sont satisfaits. C'est essentiellement ce que veut vérifier le questionnaire d'appréciation de cours qui est soumis aux enseignants du PPMF au terme de chacun des cours qu'ils suivent dans le cadre de leur programme de perfectionnement. L'analyse des données recueillies par les questionnaires devrait permettre à chacun des professeurs de l'équipe du PPMF d'ajuster à la fois le contenu de ses cours et les approches pédagogiques qu'il

utilise.

3.1 L'ÉVALUATION DES COURS. UNE QUESTION DE PERCEPTION

Il est arrivé que certains cours aient été très appréciés par tous les enseignants d'un groupe. Il est aussi arrivé qu'au contraire, certains cours n'aient été très appréciés par aucun enseignant d'un groupe. Mais le plus souvent, il y a, à l'intérieur d'un groupe, un certain nombre d'enseignants - et c'est généralement la majorité - qui a beaucoup apprécié un cours, et un certain nombre qui l'a moins apprécié. Puisque tous les enseignants du groupe ont évalué le même cours, la différence dans l'appréciation se situe donc au niveau de la perception. Les indications fournies par les réponses aux questionnaires d'appréciation de cours portent donc moins sur les qualités effectives d'un cours que sur les perceptions qu'en ont eues les enseignants. Ce n'est pas que la qualité des cours n'a pas d'effet sur la perception mais plutôt que la perception n'est pas une fonction biunivoque de la qualité des cours. Ce que nous pouvons étudier, par les réponses aux questionnaires d'appréciation de cours, c'est la relation entre la perception qu'ont eue les enseignants des cours qu'ils ont suivis et le rendement des cours au niveau du renouvellement de leur pédagogie. C'est par une tout autre étude que celle-ci basée sur une source d'informations différente qu'il serait possible d'étudier la relation entre la qualité effective des cours et la perception qu'en ont les enseignants. Pour l'instant, nous faisons toutefois l'hypothèse qu'une perception positive présuppose une bonne qualité de cours.

La différence dans la perception que peuvent avoir les enseignants d'un groupe au sujet d'un cours peut provenir de variables très diverses telles l'âge ou le niveau de scolarité des enseignants ou encore de l'adéquation ou de l'inadéquation des cours à répondre aux problèmes spécifiques que rencontre un enseignant au niveau auquel il enseigne. On travaille actuellement à la construction de vecteurs d'informations qui, lorsqu'ils seront terminés, permettront peut-être d'expliquer, au moins partiellement, les différences de perception. L'analyse des réponses fournies au millier de questionnaires d'appréciation de cours qui ont été remplis en 1977-1978 permettra tout de même d'identifier la relation qui existe entre le renouvellement de la pédagogie des enseignants et leur perception de l'habileté des cours et de celle des diverses activités d'apprentissage à répondre à leurs besoins.

3.2 LE POINT DE DÉPART DE L'ANALYSE : LA FRÉQUENCE DES MODIFICATIONS APPORTÉES DANS L'ENSEIGNEMENT

Le premier objectif du PPMF est d'amener une amélioration des performances des élèves en français par le biais d'une pédagogie renouvelée chez les enseignants. Les réponses obtenues aux questionnaires d'appréciation de cours ont donc été regroupées en fonction de la fréquence des modifications que les enseignants ont apportées dans leur enseignement, et les analyses ont été faites à partir de ce regroupement. La fréquence des modifications dans l'enseignement n'est pas une

donnée qui a été mesurée de façon objective. Elle provient des réponses fournies par les enseignants eux-mêmes. On a choisi de se fier à la fidélité de cette information en préjugeant qu'elle constitue une bonne approximation de l'information qui aurait pu être obtenue par une mesure objective.

Pour connaître la nature des modifications apportées à l'enseignement des maîtres de français, des documents portant sur ce sujet ont été dépouillés. Ces documents proviennent d'un travail effectué par les enseignants au cours de l'activité d'évaluation qui constitue le dernier bloc de trois crédits du programme. Ils fournissent des informations sur la nature des modifications apportées dans l'enseignement de l'*écrit* (Annexe 1), de l'*intégration* (Annexe 2), de la *lecture* (Annexe 3) et de l'*oral* (Annexe 4). Les données se rapportant aux fréquences de ces modifications sont fort imprécises. Aussi a-t-on décidé de les omettre.

3.3 L'APPRÉCIATION DES COURS ET LA FRÉQUENCE DES MODIFICATIONS APPORTÉES DANS L'ENSEIGNEMENT OU OBSERVÉES CHEZ LES ÉLÈVES

Les cours du PPMF sont très appréciés par une grande majorité d'enseignants (Tableau 11) alors qu'un pourcentage infime (4%) en est peu satisfait.

TABLEAU 11

DISTRIBUTION DES RÉPONDANTS SELON LEUR APPRÉCIATION GLOBALE DES COURS

Beaucoup	Moyennement	Peu / Pas du tout	Total
71 (705)	25 (247)	4 (45)	100 (997)

NOTE : Les chiffres à l'extérieur des parenthèses correspondent aux fréquences exprimées en pourcentage.

Les chiffres entre parenthèses correspondent aux fréquences brutes.

La compilation des réponses fournies aux questionnaires d'appréciation de cours indique toutefois qu'un degré élevé d'appréciation des cours ne garantit pas que des modifications seront apportées dans l'enseignement. Le tableau 12 indique en effet que seulement 41% des enseignants affirment avoir apporté *souvent* des modifications dans leur enseignement alors que 71% avaient déclaré avoir *beaucoup* apprécié les cours. A peu près le même pourcentage d'enseignants (47%) affirme avoir

TABLEAU 12

DISTRIBUTION DES RÉPONDANTS SELON LA FRÉQUENCE DES MODIFICATIONS APPORTÉES DANS L'ENSEIGNEMENT

Souvent	Quelquefois	Rarement/ Pas du tout	Total
41 (407)	47 (466)	12 (124)	100 (997)

NOTE : Les chiffres à l'extérieur des parenthèses correspondent aux fréquences exprimées en pourcentage.

Les chiffres entre parenthèses correspondent aux fréquences brutes.

quelquefois apporté des modifications dans son enseignement. C'est donc dire que très peu d'enseignants (12%) n'ont aucunement changé leur pédagogie. Comme ce 12% ne représente que cent vingt-quatre répondants sur un total de près de mille, il constitue un groupe relativement réduit.

Même si l'appréciation des cours ne garantit pas une forte fréquence de modifications apportées dans l'enseignement, il reste qu'il existe une corrélation très forte entre une fréquence élevée de modifications et un fort degré d'appréciation des cours. En effet,

90% des enseignants qui déclarent avoir apporté *souvent* des modifications dans leur enseignement ont également apprécié *beaucoup* les cours (Tableau 13). Par contre, 24% de ceux qui ont *rarement* apporté des modifications ont *beaucoup* apprécié les cours.

Il ressort donc, des analyses précédentes, que si le PPMF veut entraîner des modifications dans l'enseignement du français, il ne peut prétendre avoir atteint son objectif en se référant au degré de satisfaction tiré des cours qu'il offre. Ce qu'il doit viser, c'est au moins une fréquence élevée de modifications apportées dans l'enseignement puisque ceci constitue probablement une condition nécessaire à une amélioration des performances en français des élèves. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'analyse des réponses aux questionnaires d'appréciation de cours est faite à partir de la fréquence des modifications apportées dans l'enseignement et non à partir du degré de satisfaction exprimé par la clientèle.

Malheureusement, une fréquence élevée de modifications apportées dans l'enseignement ne garantit pas toujours, elle non plus, un plus grand intérêt et de meilleures performances en français chez les élèves. Parmi les enseignants qui ont *souvent* apporté des modifications dans leur enseignement, 66% ont remarqué un accroissement dans l'intérêt de leurs élèves et 46% estiment qu'il y a eu amélioration de leurs performances (Tableau 14). Ces pourcentages, bien qu'éloignés du 100% qu'on aurait espéré, sont tout de même appréciables.

TABLEAU 13

FRÉQUENCE DES MODIFICATIONS APPORTÉES DANS L'ENSEIGNEMENT
EN FONCTION DE L'APPRÉCIATION DES COURS

Changements dans l'enseignement \ Degré d'appréciation	Beaucoup	Moyennement	Peu	Total
Souvent	90 (370)	9 (36)	1 (1)	100 (407)
Quelquefois	66 (305)	32 (149)	2 (12)	100 (466)
Rarement	24 (30)	50 (62)	26 (32)	100 (124)

Note: Les chiffres à l'extérieur des parenthèses correspondent aux fréquences exprimées en pourcentage.

Les chiffres entre parenthèses correspondent aux fréquences brutes.

TABLEAU 14

DISTRIBUTION DES ENSEIGNANTS SELON LA FRÉQUENCE DES MODIFICATIONS APPORTÉES DANS LEUR ENSEIGNEMENT ET CELLE DES CHANGEMENTS OBSERVÉS CHEZ LES ÉLÈVES

Effet chez les élèves	Échelle d'appréciation	Fréquences des modifications apportées dans l'enseignement		
		Souvent	Quelquefois	Rarement
Accroissement de l'intérêt	Souvent	66 (258)	35 (158)	13 (15)
	Quelquefois	33 (127)	56 (251)	41 (49)
	Rarement	1 (2)	9 (36)	46 (55)
	Total	100 (387)	100 (445)	100 (119)
Amélioration des performances	Souvent	46 (177)	13 (57)	4 (5)
	Quelquefois	50 (191)	72 (322)	43 (51)
	Rarement	4 (13)	15 (65)	53 (62)
	Total	100 (381)	100 (444)	100 (118)

NOTE : Les chiffres à l'extérieur des parenthèses correspondent aux fréquences exprimées en pourcentage.

Les chiffres entre parenthèses correspondent aux fréquences brutes.

Ils sont de plus sensiblement plus grands que ceux qui correspondent aux groupes qui n'ont que *quelquefois* et *rarement / pas du tout* apporté des modifications à leur enseignement. Parmi les enseignants qui ont apporté *quelquefois* des modifications à leur enseignement, 35%, contre 46% du groupe *souvent*, estiment qu'il y a eu amélioration des performances. Parmi les enseignants qui n'ont que *rarement* apporté de modifications à leur enseignement, l'écart est encore plus grand. En effet, seulement 13%, contre 66% du groupe *souvent*, ont vu un accroissement dans l'intérêt des élèves et 4%, contre 46% du groupe *souvent*, jugent qu'il y a eu une amélioration dans leurs performances en français.

Les résultats du tableau 14 montrent bien la relation positive qui existe entre une forte fréquence de modifications apportées dans l'enseignement et un intérêt accru chez les élèves en même temps qu'une progression dans leurs apprentissages. Si un accroissement dans l'intérêt et une amélioration des performances ne sont pas observés chaque fois qu'il y a *souvent* des modifications apportées dans l'enseignement, ceci peut être dû au fait que les modifications n'ont pas été apportées depuis assez longtemps pour entraîner des changements au niveau des apprentissages. Il est aussi malheureusement possible que les changements apportés ne soient pas de nature à provoquer de tels changements chez les élèves. Dans ce cas, les maîtres de français sauront certainement adapter les modifications appropriées à leur pédagogie de façon à recevoir

de leurs élèves des réactions positives.

3.4 L'ÉVALUATION DE CERTAINES CARACTÉRISTIQUES DES COURS PARTICULIÈREMENT LIÉES À L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

On examinera maintenant la relation entre la fréquence des modifications apportées à la façon d'enseigner et certaines caractéristiques des cours du PPMF susceptibles d'entrainer des modifications dans l'enseignement. Le nombre de ces caractéristiques qui étaient énoncées dans le questionnaire d'appréciation de cours a été réduit à trois car certaines d'entre elles ont obtenu une distribution des réponses qui était très semblable. Lorsqu'on demande si le cours est applicable, on reçoit sensiblement les mêmes réponses qu'à la question demandant s'il offre des idées nouvelles pour enseigner. On a donc mis de côté cette dernière variable pour ne pas alourdir inutilement le texte. Un foisonnement de tableaux redondants a de façon semblable été évité en ne retenant que la première des caractéristiques suivantes :

- l'habileté des cours à répondre aux besoins des enseignants.
- la propension des cours à faire croître l'intérêt des enseignants pour leur travail.
- la capacité des cours à susciter la découverte d'éléments importants sur la façon d'apprendre des élèves.
- la fréquence selon laquelle les enseignants ont pu utiliser leurs cours dans leur classe.

Les réponses obtenues à ces quatre questions et leur distribution par rapport à la fréquence des modifications

apportées à l'enseignement étaient à ce point semblables que les conclusions qui seront tirées de l'analyse de la première de ces caractéristiques vaudront également pour les autres.

Une autre propriété des cours du PPMF a obtenu des réponses différentes des autres et a donc été retenue ; il s'agit de la capacité des cours à rendre les maîtres de français plus à l'aise dans leur enseignement. Les résultats présentés au tableau 15 indiquent comment les trois groupes d'enseignants, ceux qui affirment avoir *souvent* apporté des changements à leur façon d'enseigner, ceux qui ont *quelquefois* modifié leur façon d'enseigner et ceux qui ont *rarement / pas du tout* changé leur façon d'enseigner, ont évalué les trois caractéristiques retenues.

3.4.1 L'APPLICABILITÉ DES COURS

Pour la première caractéristique qui est l'applicabilité des cours, la presque totalité des enseignants qui ont *souvent* apporté des modifications à leur façon d'enseigner ont trouvé que les cours leur offraient une matière *souvent* applicable. Aucun enseignant de ce groupe ne trouve que la matière n'est pas au moins *quelquefois* applicable. Parmi le groupe qui a *quelquefois* fait des modifications dans son enseignement, plus de la moitié des enseignants (66%) estime que le contenu des cours est *souvent* applicable. Presque aucun ne considère qu'il n'est que *rarement / pas du tout* applicable.

TABLEAU 15

FRÉQUENCE DES MODIFICATIONS APPORTÉES DANS L'ENSEIGNEMENT
EN FONCTION DE LA PERCEPTION DE CERTAINES PROPRIÉTÉS DES COURS

Propriétés des cours	Echelle d'appréciation	Fréquence des modifications apportées dans l'enseignement		
		Souvent	Quelquefois	Rarement/ Pas du tout
Sont applicables	Souvent	90 (365)	66 (308)	25 (31)
	Quelquefois	10 (40)	32 (146)	50 (61)
	Rarement	0 (1)	2 (10)	25 (31)
	Total	100 (406)	100 (464)	100 (123)
Rendent plus à l'aise dans l'enseignement	Souvent	77 (312)	29 (132)	2 (2)
	Quelquefois	20 (83)	58 (269)	24 (29)
	Rarement	3 (11)	13 (63)	74 (92)
	Total	100 (406)	100 (464)	100 (123)
Répondent aux besoins	Souvent	91 (371)	49 (225)	9 (11)
	Quelquefois	8 (33)	44 (206)	41 (50)
	Rarement	1 (2)	7 (33)	50 (62)
	Total	100 (406)	100 (464)	100 (123)

NOTE : Les chiffres à l'extérieur des parenthèses correspondent aux fréquences exprimées en pourcentage.

Les chiffres entre parenthèses correspondent aux fréquences brutes.

Les enseignants qui n'ont apporté que peu de modifications à leur façon d'enseigner répondent, dans une plus grande proportion (25%) que les cours sont *rarement / pas du tout* applicables. Rappelons que parce que l'analyse est faite à partir de l'ensemble des résultats des questionnaires d'appréciation de cours, nous ne pouvons savoir si l'évaluation de non applicabilité s'applique à certains cours seulement ou si elle provient d'enseignants dispersés dans les différents cours. Dans ce dernier cas, ceci indiquerait que certains enseignants éprouveraient des difficultés à traduire le contenu de leurs cours dans le champ de l'application.

3.4.2 CAPACITÉ DES COURS À RENDRE LES MAÎTRES DE FRANÇAIS PLUS À L'AISE DANS LEUR ENSEIGNEMENT

La fréquence selon laquelle les cours rendent les maîtres de français plus à l'aise dans leur enseignement est beaucoup plus clairement liée au nombre de modifications apportées à la façon d'enseigner. Les trois quarts du premier groupe, celui qui a *souvent* fait des modifications à sa façon d'enseigner, se sont *souvent* sentis plus à l'aise et l'autre quart, au moins *quelquefois*. Chez le deuxième groupe d'enseignants, celui qui a *quelquefois* apporté des changements, plus de la moitié (58%) a déclaré que les cours ne les avaient rendus que *quelquefois* plus à l'aise. Mais pour les maîtres qui ont *rarement / pas du tout* apporté des changements à leur façon d'enseigner, trois quarts répondent que les cours ne les ont que *rarement / pas du tout* aidés à se sentir

plus à l'aise dans leur enseignement. Le fait que les cours rendent ou non les enseignants plus à l'aise dans leur enseignement semble donc jouer un rôle très important au niveau de la fréquence des modifications apportées dans l'enseignement.

3.4.3 L'APTITUDE DES COURS À RÉPONDRE AUX BESOINS DES ENSEIGNANTS

Presque tous les enseignants du groupe qui a *souvent* apporté des modifications à son enseignement ont *souvent* trouvé réponse à leurs besoins. Quant aux enseignants qui ont *quelquefois* modifié leur enseignement, environ la moitié d'entre eux a *souvent* trouvé réponse à ses besoins. Ceci donne encore à penser que certains enseignants qui ont été satisfaits de leurs cours ont des difficultés à mettre leur formation en pratique et ainsi n'apportent pas aussi souvent que souhaité des modifications à leur façon d'enseigner. Parmi les enseignants du troisième groupe, environ la moitié a trouvé *quelquefois* réponse à ses besoins et l'autre moitié n'y a trouvé réponse que *rarement / pas du tout*.

3.5 L'ÉVALUATION DE L'INTÉRÊT, DE L'UTILITÉ ET DE LA DURÉE DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Il sera maintenant question de l'évaluation des principales activités d'apprentissage utilisées lors du déroulement des cours. Nous examinerons l'intérêt

qu'elles ont suscité chez les maîtres de français et l'utilité qu'ils en ont tirée. Il sera également question du jugement porté par les enseignants sur le temps consacré à chacune d'entre elles. Ces activités d'apprentissage sont :

Les exposés théoriques
Le travail en équipe
Les discussions en classe
Les lectures
Les exposés par les enseignants
Les travaux exigés en vue de l'évaluation
Les expérimentations avec les élèves
Les mises en situation
Les aspects pratiques du cours dans leur ensemble
La participation des personnes invitées
La participation du conseiller pédagogique

Les résultats de l'évaluation de l'intérêt suscité par ces activités sont présentés au tableau 16 et ceux de l'évaluation de leur utilité, au tableau 17. L'examen des résultats présentés dans ces deux tableaux permet de constater qu'il n'y a le plus souvent pas de différence significative entre les distributions obtenues pour l'évaluation de l'intérêt et de l'utilité. Pour cette raison, l'évaluation des activités sera faite à partir d'un seul de ces tableaux, celui qui se rapporte à l'intérêt suscité par les activités d'apprentissage. Ce qui sera dit de l'intérêt des activités vaudra donc également pour l'utilité que les maîtres en ont tirée. On parlera aussi de l'évaluation du temps consacré aux diverses activités (Tableau 18) pour savoir si le temps accordé était *trop long*, *correct* ou *trop court*. Ainsi,

TABLEAU 16

FRÉQUENCE DES MODIFICATIONS APPORTÉES DANS L'ENSEIGNEMENT EN FONCTION DE L'INTÉRÊT SUSCITÉ PAR LES DIFFÉRENTES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Activités d'apprentissage	Echelle d'appréciation	Fréquence des modifications apportées dans l'enseignement		
		Souvent	Quelquefois	Rarement/ Pas du tout
Exposés théoriques	Beaucoup	58 (236)	42 (198)	25 (32)
	Moyennement	34 (137)	39 (180)	34 (42)
	Peu	8 (33)	19 (86)	41 (49)
	Total	100 (406)	100 (464)	100 (123)
Travail en équipe	Beaucoup	77 (312)	65 (302)	47 (58)
	Moyennement	19 (77)	28 (129)	34 (45)
	Peu	4 (17)	7 (33)	19 (22)
	Total	100 (406)	100 (464)	100 (125)
Discussions en classe	Beaucoup	55 (213)	43 (189)	24 (28)
	Moyennement	37 (143)	42 (188)	45 (53)
	Peu	8 (34)	15 (68)	31 (38)
	Total	100 (390)	100 (445)	100 (119)
Lectures	Beaucoup	48 (174)	36 (148)	24 (26)
	Moyennement	39 (141)	44 (183)	41 (44)
	Peu	13 (47)	20 (81)	35 (38)
	Total	100 (362)	100 (412)	100 (103)
Exposés par les enseignants	Beaucoup	47 (144)	41 (142)	29 (24)
	Moyennement	41 (124)	41 (142)	40 (33)
	Peu	12 (36)	18 (64)	31 (26)
	Total	100 (304)	100 (348)	100 (83)
Travaux pour l'évaluation	Beaucoup	63 (247)	45 (204)	21 (25)
	Moyennement	29 (111)	39 (174)	48 (56)
	Peu	8 (32)	16 (72)	31 (36)
	Total	100 (390)	100 (450)	100 (117)
Expérimentation avec les élèves	Beaucoup	84 (319)	66 (288)	36 (40)
	Moyennement	13 (48)	27 (118)	43 (48)
	Peu	3 (14)	7 (28)	21 (23)
	Total	100 (381)	100 (434)	100 (111)
Mises en situation	Beaucoup	62 (234)	38 (162)	20 (22)
	Moyennement	30 (114)	46 (197)	40 (46)
	Peu	8 (29)	16 (71)	40 (46)
	Total	100 (377)	100 (430)	100 (114)
Aspects pratiques	Beaucoup	77 (305)	51 (232)	20 (25)
	Moyennement	19 (74)	38 (172)	35 (41)
	Peu	4 (15)	11 (47)	45 (52)
	Total	100 (394)	100 (451)	100 (118)
Personnes invitées	Beaucoup	58 (82)	57 (96)	46 (20)
	Moyennement	29 (41)	28 (47)	37 (16)
	Peu	13 (19)	15 (26)	17 (7)
	Total	100 (142)	100 (169)	100 (43)
Conseiller pédagogique	Beaucoup	63 (151)	56 (149)	40 (25)
	Moyennement	22 (52)	27 (72)	37 (23)
	Peu	15 (35)	17 (43)	23 (14)
	Total	100 (238)	100 (264)	100 (62)

NOTE : Les chiffres à l'extérieur des parenthèses correspondent aux fréquences exprimées en pourcentage.

Les chiffres entre parenthèses correspondent aux fréquences brutes.

TABLEAU 17

FRÉQUENCES DES MODIFICATIONS APPORTÉES DANS L'ENSEIGNEMENT EN FONCTION DE L'UTILITÉ TIRÉE DES DIFFÉRENTES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Activités d'apprentissage	Échelle d'appréciation	Fréquences des modifications apportées dans l'enseignement		
		Souvent	Quelquefois	Rarement/ Pas du tout
Exposés théoriques	Beaucoup	64 (251)	40 (182)	18 (21)
	Moyennement	28 (108)	40 (179)	40 (47)
	Peu	8 (31)	20 (88)	42 (50)
	Total	100 (390)	100 (449)	100 (118)
Travail en équipe	Beaucoup	80 (311)	66 (293)	50 (57)
	Moyennement	15 (59)	25 (111)	30 (35)
	Peu	5 (17)	9 (37)	20 (23)
	Total	100 (387)	100 (441)	100 (115)
Discussions en classe	Beaucoup	56 (214)	42 (181)	19 (22)
	Moyennement	34 (130)	39 (171)	38 (44)
	Peu	10 (37)	19 (84)	43 (51)
	Total	100 (381)	100 (436)	100 (117)
Lectures	Beaucoup	49 (171)	33 (133)	21 (22)
	Moyennement	40 (140)	39 (157)	36 (38)
	Peu	11 (41)	28 (111)	43 (46)
	Total	100 (352)	100 (402)	100 (106)
Exposés par les enseignants	Beaucoup	48 (142)	36 (123)	24 (21)
	Moyennement	37 (109)	42 (142)	36 (31)
	Peu	15 (45)	22 (73)	40 (34)
	Total	100 (296)	100 (339)	100 (86)
Travaux pour l'évaluation	Beaucoup	67 (254)	48 (210)	20 (23)
	Moyennement	26 (98)	35 (155)	45 (52)
	Peu	7 (29)	17 (72)	35 (41)
	Total	100 (381)	100 (437)	100 (116)
Expérimentation avec les élèves	Beaucoup	84 (310)	67 (285)	33 (36)
	Moyennement	13 (47)	26 (112)	41 (45)
	Peu	3 (13)	7 (30)	26 (28)
	Total	100 (370)	100 (427)	100 (109)
Mises en situation	Beaucoup	62 (227)	40 (167)	18 (20)
	Moyennement	30 (107)	42 (174)	34 (38)
	Peu	8 (31)	18 (75)	48 (54)
	Total	100 (365)	100 (416)	100 (112)
Aspects pratiques	Beaucoup	80 (306)	52 (228)	16 (19)
	Moyennement	17 (64)	38 (169)	35 (41)
	Peu	3 (14)	10 (42)	49 (57)
	Total	100 (384)	100 (439)	100 (117)
Personnes invitées	Beaucoup	53 (76)	51 (83)	42 (17)
	Moyennement	32 (45)	29 (48)	32 (13)
	Peu	15 (21)	20 (33)	26 (10)
	Total	100 (142)	100 (164)	100 (40)
Conseiller pédagogique	Beaucoup	65 (152)	54 (142)	43 (25)
	Moyennement	21 (48)	28 (73)	40 (23)
	Peu	14 (32)	18 (46)	17 (10)
	Total	100 (232)	100 (261)	100 (58)

Note : Les chiffres à l'extérieur des parenthèses correspondent aux fréquences exprimées en pourcentage.

Les chiffres entre parenthèses correspondent aux fréquences brutes.

TABLEAU 18

FRÉQUENCES DES MODIFICATIONS APPORTÉES DANS L'ENSEIGNEMENT EN FONCTION DE L'APPRÉCIATION DU TEMPS CONSACRÉ AUX DIFFÉRENTES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Activités d'apprentissage	Échelle d'appréciation	Fréquences des modifications apportées dans l'enseignement		
		Souvent	Quelquefois	Rarement/ Pas du tout
Exposés théoriques	Trop long	17 (68)	24 (113)	53 (65)
	Correct	81 (329)	70 (323)	36 (44)
	Trop court	2 (8)	6 (26)	11 (14)
	Total	100 (405)	100 (462)	100 (123)
Travail en équipe	Trop long	2 (8)	5 (21)	4 (5)
	Correct	80 (321)	69 (316)	59 (71)
	Trop court	18 (74)	26 (123)	37 (45)
	Total	100 (403)	100 (460)	100 (121)
Discussions en classe	Trop long	7 (27)	8 (37)	8 (9)
	Correct	82 (321)	75 (330)	62 (72)
	Trop court	11 (44)	17 (76)	30 (34)
	Total	100 (392)	100 (443)	100 (115)
Lectures	Trop long	9 (31)	11 (47)	14 (16)
	Correct	84 (303)	78 (320)	73 (81)
	Trop court	7 (25)	11 (43)	13 (14)
	Total	100 (359)	100 (410)	100 (111)
Exposés par les enseignants	Trop long	10 (30)	11 (38)	9 (7)
	Correct	81 (249)	76 (261)	72 (59)
	Trop court	9 (29)	13 (44)	19 (15)
	Total	100 (308)	100 (343)	100 (81)
Travaux pour l'évaluation	Trop long	12 (47)	17 (77)	19 (22)
	Correct	87 (343)	80 (363)	73 (85)
	Trop court	1 (6)	3 (13)	8 (10)
	Total	100 (396)	100 (453)	100 (117)
Expérimentation avec les élèves	Trop long	5 (19)	4 (17)	8 (9)
	Correct	71 (275)	67 (289)	61 (68)
	Trop court	24 (95)	29 (124)	31 (34)
	Total	100 (389)	100 (430)	100 (111)
Mises en situation	Trop long	2 (9)	5 (23)	13 (15)
	Correct	86 (333)	79 (334)	56 (64)
	Trop court	12 (43)	16 (68)	31 (36)
	Total	100 (386)	100 (425)	100 (115)
Aspects pratiques	Trop long	2 (9)	1 (7)	3 (4)
	Correct	89 (362)	80 (366)	45 (53)
	Trop court	9 (36)	19 (85)	52 (60)
	Total	100 (407)	100 (458)	100 (117)
Personnes invitées	Trop long	8 (12)	7 (11)	7 (3)
	Correct	70 (100)	72 (120)	58 (26)
	Trop court	22 (32)	21 (35)	35 (16)
	Total	100 (144)	100 (166)	100 (45)
Conseiller pédagogique	Trop long	2 (4)	1 (3)	2 (1)
	Correct	94 (223)	90 (228)	84 (51)
	Trop court	4 (9)	9 (23)	14 (9)
	Total	100 (236)	100 (254)	100 (61)

NOTE : Les chiffres à l'extérieur des parenthèses correspondent aux fréquences exprimées en pourcentage.

Les chiffres entre parenthèses correspondent aux fréquences brutes.

on sera en mesure de corréler l'intérêt et l'utilité d'une activité avec un jugement qui indique dans quel sens les enseignants aimeraient voir évoluer les cours du PPMF.

Avant d'aller plus loin, il serait de mise de faire une remarque sur les totaux donnés pour certaines activités. Par exemple, au tableau 16, un total de 406 enseignants du premier groupe, ceux qui ont *souvent* apporté des changements à leur façon d'enseigner, se sont prononcés sur l'intérêt des exposés théoriques, tandis que seulement 142 d'entre eux se sont prononcés sur l'intérêt de la participation de personnes invitées. De telles différences reflètent le fait que chacune des activités ne faisait pas partie de tous les cours. Il faudra se souvenir que les pourcentages ont été calculés en ne considérant que les enseignants qui ont participé à l'activité d'apprentissage dont il s'agit.

Afin que l'analyse soit fonctionnelle, on adoptera la stratégie suivante. On étudiera d'abord l'appréciation donnée par les enseignants du premier groupe, celui qui a *souvent* apporté des modifications à sa façon d'enseigner. Ensuite, on s'attardera aux réponses fournies par les enseignants du deuxième groupe, celui qui a *quelquefois* modifié sa façon d'enseigner, pour examiner quels changements dans les cours feraient varier leurs réponses de façon à ressembler à celles du premier groupe. Ainsi on espérerait que les enseignants ayant *quelquefois* apporté des changements dans leur façon d'enseigner se joignent à ceux qui ont *souvent* fait des modifications dans leur enseignement. Ce

faisant, on compte aussi sur le fait que bon nombre d'enseignants du troisième groupe, celui qui a *rarement/pas du tout* apporté des modifications à sa façon d'enseigner, devraient alors passer au deuxième groupe, celui des *quelquefois* ou même au premier. Bref on vise à faire passer le plus d'enseignants possible du deuxième groupe au premier en notant les améliorations souhaitées. Ceci a d'ailleurs des chances d'entraîner une diminution de la minorité du troisième groupe. On s'assurera toutefois que jamais les modifications nuiraient à la satisfaction des enseignants du premier groupe.

3.5.1 L'ÉVALUATION DES ACTIVITÉS : EXPÉRIMENTATIONS AVEC LES ÉLÈVES, TRAVAIL EN ÉQUIPE, ASPECTS PRATIQUES DES COURS

Les activités d'apprentissage préférées par le groupe qui a *souvent* apporté des modifications dans son enseignement sont les expérimentations avec les élèves (84% *beaucoup* d'intérêt), le travail en équipe (77% *beaucoup* d'intérêt) et les aspects pratiques des cours dans leur ensemble (77% *beaucoup* d'intérêt). Chez les enseignants du deuxième groupe, ceux qui ont *quelquefois* fait des modifications à leur façon d'enseigner, deux des activités préférées sont les mêmes que pour le premier groupe : les expérimentations avec les élèves (66% *beaucoup* d'intérêt) et le travail en équipe (65% *beaucoup* d'intérêt). Seulement la moitié du deuxième groupe (51%) exprime *beaucoup* d'intérêt pour les aspects pratiques dans leur ensemble. Or, le tableau 18, qui porte sur l'appréciation du temps consacré aux

diverses activités, indique qu'un pourcentage assez élevé du groupe *quelquefois* réclame que plus de temps soit réservé pour les expérimentations avec les élèves (29%) et pour le travail en équipe (26%) ; un cinquième de ces enseignants (19%) aimerait passer plus de temps sur des aspects pratiques. Si dorénavant on accorde plus de temps à ces activités, on ne déplaira vraisemblablement pas aux enseignants du premier groupe, ceux qui ont *souvent* fait des modifications dans leur façon d'enseigner, car comme les enseignants du deuxième groupe, plusieurs d'entre eux (24%) voudraient plus de temps pour les expérimentations avec les élèves et plus de temps pour le travail en équipe (18%). Ainsi donc, en réservant plus de temps pour les expérimentations avec les élèves, le travail en équipe et les aspects pratiques dans leur ensemble, on pourrait inciter des enseignants du deuxième groupe à passer au groupe qui apporte *souvent* des changements à sa façon d'enseigner, peut-être parce qu'une plus grande insistance sur ces activités pourrait contribuer à les rendre plus à l'aise dans leur enseignement.

Chez le troisième groupe, les enseignants qui n'ont que *rarement / pas du tout* modifié leur façon d'enseigner, une proportion exceptionnellement élevée (52%) déclare que pas assez de temps est accordé aux aspects pratiques du cours dans leur ensemble. Par contre, presque la moitié de ces enseignants (45%) voit *peu* d'intérêt dans les aspects pratiques des cours (Tableau 16). On peut interpréter ce résultat comme signifiant que le temps pour les activités pratiques est peut-être suffisant, mais

que ces enseignants souhaiteraient participer à d'autres activités que celles qu'on leur a proposées dans certains cours. D'après le tableau 18, le groupe *rarement / pas du tout* réclame aussi qu'on insiste davantage sur le travail en équipe, que 37% trouvent de trop courte durée, et sur les expérimentations avec les élèves (31%).

3.5.2 L'ÉVALUATION DES MISES EN SITUATION

Les mises en situation suscitent un intérêt assez inégal chez les trois groupes d'enseignants. Chez les enseignants qui ont *souvent* fait des modifications dans leur façon d'enseigner, 62% voient *beaucoup* d'intérêt dans cette activité. Ceux qui ont *quelquefois* apporté des changements sont dans l'ensemble divisés entre *beaucoup* d'intérêt (38%) et *moyennement* d'intérêt (40%). Enfin, la majorité des enseignants qui ont *rarement / pas du tout* modifié leur façon d'enseigner est partagée entre *moyennement* d'intérêt (40%) et *peu* d'intérêt (40%). Si l'intérêt est inégal, il existe toutefois une certaine tendance à réclamer que plus de temps soit consacré à cette activité. 12% du groupe *souvent*, 16% du groupe *quelquefois* et 31% du groupe *rarement / pas du tout* demandent en effet plus de temps pour les mises en situation. Considérant que seulement 38% du groupe *quelquefois* et 20% du groupe *rarement / pas du tout* ont trouvé *beaucoup* d'intérêt dans cette activité, le fait que des pourcentages relativement élevés de ces deux groupes réclament que plus de temps y soit consacré refléterait peut-être le souhait d'une modification

partielle du contenu des mises en situation.

3.5.3 L'ÉVALUATION DES EXPOSÉS FAITS PAR LES ENSEIGNANTS

Les exposés faits par les enseignants suscitent un intérêt mitigé chez l'ensemble de la clientèle du PPMF. Ceux qui ont *souvent* apporté des changements à leur façon d'enseigner expriment *beaucoup* d'intérêt dans une proportion de 47%, et *moyennement* d'intérêt dans une proportion de 41%. Parmi les enseignants qui ont *quelquefois* fait des modifications, 41% expriment *beaucoup* d'intérêt et 41% expriment un intérêt moyen. 40% des enseignants qui ont *rarement / pas du tout* modifié leur façon d'enseigner voient *moyennement* d'intérêt dans ces exposés tandis que des proportions presque égales de ce groupe y trouvent *beaucoup* (29%) et *peu* (31%) d'intérêt. L'évaluation du temps, quant à elle, témoigne d'une satisfaction générale du temps accordé à cette activité ; environ 75% de chacun des trois groupes d'enseignants déclarent que le temps est *correct*, les autres répondants se divisent presque également entre des jugements *trop long* et *trop court*.

3.5.4 L'ÉVALUATION DES DISCUSSIONS EN CLASSE

Les discussions en classe suscitent *beaucoup* d'intérêt chez plus de la moitié des enseignants qui affirment avoir *souvent* apporté des modifications à leur façon d'enseigner (55%) et *moyennement* d'intérêt chez un peu

plus d'un tiers de ce groupe (37%). Le groupe d'enseignants qui a *quelquefois* fait des changements exprime en proportions presque égales *beaucoup* (43%) et *moyennement* (42%) d'intérêt. Un peu moins de la moitié du groupe qui a changé *rarement / pas du tout* (45%) voit *moyennement* d'intérêt dans les discussions en classe, et les autres membres de ce groupe se divisent entre *beaucoup* (24%) et *peu* (31%) d'intérêt. Quant au temps consacré à cette activité, il paraît *correct* à 82% du groupe *souvent*, à 75% du groupe *quelquefois* et à 63% du groupe *rarement / pas du tout*. Une faible minorité des enseignants qui ne sont pas satisfaits avec le temps déclarent qu'il est *trop court*, mais cette tendance est trop petite pour suggérer qu'on doive allonger la durée des discussions. En effet, chez le groupe *souvent*, 7% des enseignants trouvent le temps *trop long* contre 11% qui le trouvent *trop court*. Chez le groupe *quelquefois* 8% des enseignants répondent *trop long* contre 17% *trop court*. Une grande proportion du groupe *rarement / pas du tout* (30%) estime par contre que le temps consacré aux discussions en classe est *trop court*. Ce pourcentage ne correspond toutefois qu'à trente-quatre répondants sur un total de répondants de près de mille.

3.5.5 L'ÉVALUATION DES TRAVAUX EXIGÉS EN VUE DE L'ÉVALUATION

Les travaux exigés en vue de l'évaluation suscitent généralement assez d'intérêt. Près de deux tiers des enseignants qui ont *souvent* apporté des changements à leur façon d'enseigner (63%) expriment *beaucoup* d'intérêt

et presque un tiers (29%) *moyennement* d'intérêt. Chez le groupe qui a *quelquefois* fait des modifications, un peu moins de la moitié (45%) déclare que ces travaux suscitent *beaucoup* d'intérêt, et 39% y voient *moyennement* d'intérêt. Presque la moitié des enseignants du groupe *rarement / pas du tout* (48%) exprime *moyennement* d'intérêt, tandis que 21% en voient *beaucoup* et 31% en voient *peu*. Les jugements portés à propos du temps exigé par ces travaux sont en bonne partie favorables à la formule actuelle, avec 87% des enseignants ayant *souvent* fait des modifications qui trouvent le temps *correct*, 80% chez le groupe *quelquefois* et 73% chez les enseignants qui ont *rarement / pas du tout* apporté des changements à leur façon d'enseigner. Les enseignants qui expriment un désaccord avec l'emploi du temps de cette activité voudraient dans l'ensemble en raccourcir la durée. Dans chacun des trois groupes au moins 12% des enseignants sont de cet avis. (12% chez le groupe *souvent*, 17% chez le groupe *quelquefois* et 19% chez le groupe *rarement / pas du tout*).

3.5.6 L'ÉVALUATION DES EXPOSÉS THÉORIQUES ET DES LECTURES

Même chez les enseignants qui ont *souvent* apporté des changements à leur façon d'enseigner, il n'y a qu'un peu plus de la moitié d'entre eux (58%) qui exprime *beaucoup* d'intérêt pour les exposés théoriques, et moins de la moitié (48%) qui répond *beaucoup* quant à l'intérêt des lectures se rapportant au cours. Chez les enseignants qui ont *quelquefois* apporté des

modifications à leur enseignement, une forte proportion d'enseignants ne voit que *moyennement* d'intérêt dans les exposés théoriques (39%) et dans les lectures (44%). Les enseignants du troisième groupe, celui qui n'a que *rarement / pas du tout* fait des modifications, tendent à voir *peu* d'intérêt dans les exposés théoriques (41%) et dans les lectures se rapportant aux cours (35%).

D'après le tableau 18, les exposés théoriques recueillent le plus fort pourcentage de jugements selon lesquels le temps de cette activité d'apprentissage est *trop long*. Chez le groupe *souvent*, 17% des enseignants voudraient couper la durée des exposés théoriques, chez le groupe *quelquefois* il y en a 24%, tandis que dans le groupe *rarement / pas du tout*, il y en a 53%. Il semblerait donc qu'une réduction du temps accordé aux exposés théoriques pourrait augmenter l'intérêt de certains maîtres de français. Cette décision est cependant difficile à prendre puisque 81% des enseignants qui affirment avoir *souvent* apporté des modifications dans leur enseignement estiment que le temps consacré à cette activité est d'une durée satisfaisante. Par contre, comme relativement peu d'enseignants de chacun des trois groupes manifestent *beaucoup* d'intérêt pour les exposés théoriques, c'est peut-être moins le temps qui leur est consacré qu'il faudrait modifier que leur contenu. A moins que ce ne soit l'approche qui ne convienne tout simplement pas. Dans ce cas, c'est au niveau des moyens à utiliser pour transmettre le contenu des exposés théoriques qu'il faudrait songer à faire des modifications.

Pour ce qui est du temps accordé aux lectures se rapportant aux cours, on ne peut savoir s'il devrait être *plus long* ou *plus court* puisque dans les trois groupes d'enseignants, des pourcentages à peu près égaux réclament une orientation dans chacun des sens. Pour cette activité comme pour les exposés théoriques, il ne semble pas que ce soit au niveau du temps qu'il y ait un problème mais plutôt au niveau de l'intérêt qu'elles suscitent. Ou le contenu des lectures proposées ne convient pas aux enseignants ou encore ceux-ci ne recherchent pas une connaissance livresque. A cause de l'intérêt élevé manifesté pour toutes les activités à caractère pratique, on serait porté à croire que la seconde hypothèse serait davantage vraisemblable. On ne peut toutefois l'affirmer.

3.5.7 L'ÉVALUATION DE LA PARTICIPATION DES PERSONNES INVITÉES ET DE CELLE DU CONSEILLER PÉDAGOGIQUE

La participation des personnes invitées suscite *beaucoup* d'intérêt chez plus de la moitié des enseignants qui ont *souvent* apporté des changements à leur façon d'enseigner (58%) et chez les enseignants qui ont *quelquefois* fait des changements (57%). Le tableau 18 indique que bon nombre d'enseignants de ces deux groupes aimeraient que plus de temps soit alloué pour la participation de personnes invitées (22% chez le groupe *souvent* et 21% chez le groupe *quelquefois*). Donc en augmentant la participation de personnes invitées, la satisfaction de ces deux groupes d'enseignants devrait croître. Les enseignants

qui ont *rarement / pas du tout* apporté de modifications expriment également *beaucoup* d'intérêt pour la participation de personnes invitées (46%) et aimeraient aussi que plus de temps y soit consacré (35%).

La participation du conseiller pédagogique est également très appréciée par un grand nombre d'enseignants. Près de deux tiers (63%) du groupe qui a *souvent* apporté des changements à sa façon d'enseigner expriment *beaucoup* d'intérêt, et 56% du groupe *quelquefois* sont du même avis. Près d'un quart du groupe *souvent* (22%) et du groupe *quelquefois* (27%) situe l'intérêt à *moyennement*. En général, ces deux groupes sont satisfaits du temps consacré à la participation du conseiller (94% du groupe *souvent* et 90% du groupe *quelquefois*). Les enseignants du groupe *rarement / pas du tout* se divisent à peu près également entre *beaucoup* d'intérêt (40%) et *moyennement* d'intérêt (37%), tandis que près d'un quart y voit *peu* d'intérêt (23%). D'après le tableau 18, la grande majorité de ce troisième groupe est satisfaite du temps qui est accordé à la participation du conseiller pédagogique (84%). Le temps est donc jugé *correct* par les trois groupes d'enseignants.

Rappelons que dans la discussion qui précède, nous avons omis de parler de l'utilité que les trois groupes d'enseignants ont tirée des activités d'apprentissage parce qu'il existe une corrélation très forte entre l'intérêt suscité par ces activités et l'utilité qui en est tirée. Ce qui a été dit sur l'intérêt de chacune des activités vaut donc également pour son utilité.

Si on veut maintenant résumer les principales conclusions à propos de la perception des activités d'apprentissage, on peut d'abord dire que ce sont les enseignants qui affirment avoir *souvent* apporté des modifications dans leur enseignement qui ont apprécié le plus les diverses activités des cours. Ceux qui affirment avoir *quelquefois* modifié leur enseignement sont légèrement moins satisfaits que les enseignants du premier groupe. Par contre, les enseignants qui ont *rarement / pas du tout* apporté des modifications à leur enseignement ont trouvé nettement moins d'intérêt que les autres enseignants dans les activités d'apprentissage.

Ce sont les expérimentations avec les élèves, le travail en équipe et les aspects pratiques des cours dans leur ensemble qui ont suscité le plus d'intérêt chez les deux premiers groupes d'enseignants, et plusieurs souhaiteraient que plus de temps leur soit consacré. Les mises en situation ont suscité, chez les trois groupes, moins d'intérêt que les activités précédentes mais sont quand même généralement assez appréciées. L'intérêt suscité par les travaux en vue de l'évaluation est passablement élevé chez les trois groupes, mais certains aimeraient peut-être accomplir ces travaux en moins de temps. Les discussions en classe et les exposés faits par les enseignants suscitent aussi assez d'intérêt, et il semble qu'il serait mieux de ne pas modifier le temps qu'on y accorde. Les exposés théoriques et les lectures suscitent un intérêt assez mitigé chez l'ensemble des enseignants. La participation de personnes

invitées est assez bien appréciée et certains aimeraient que cette participation soit plus grande. Enfin, la participation directe du conseiller pédagogique est également appréciée et dans l'ensemble les enseignants sont satisfaits du temps consacré à sa participation.

3.5.8 AU SUJET DU TEMPS EFFECTIVEMENT CONSACRÉ AUX ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Tout au long de la présentation des résultats précédents, il a été question de l'évaluation du temps consacré aux diverses activités d'apprentissage selon les termes *trop long*, *correct* ou *trop court*. Les tableaux 19 et 20 apportent quelques précisions quant au temps effectivement consacré à chacune des activités. Cette information provient d'estimations faites par les professeurs responsables des cours. Ces estimations ne peuvent bien sûr être que des approximations de la réalité et doivent être traitées comme telles. Malgré leur caractère imprécis, elles fournissent tout de même une idée de la répartition du temps.

Nous avons constaté, en parlant des jugements à propos de la durée des activités d'apprentissage (Tableau 18), que le temps consacré aux exposés théoriques est jugé *trop long* par un pourcentage assez élevé d'enseignants des trois groupes (17%, 24%, 53%). Or une moyenne de seulement 18% du temps total des cours serait consacré à cette activité. Le fait qu'il y ait désaccord avec cette répartition du temps suggère que bon nombre d'enseignants viennent au PPMF à la recherche d'outils

TABLEAU 19

DISTRIBUTION EN POURCENTAGE DU TEMPS CONSACRÉ
À QUELQUES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Activités	Moyenne	Ecart-type
Exposés théoriques	18	9.2
Travail en équipe	27	14.6
Discussions en classe	16	9.2
Exposés par les enseignants	7	3.8
Mises en situation	12	10.5
Personnes invitées	12	8.8
Conseiller pédagogique	8	14.0
TOTAL	100	

directement applicables à leur enseignement et moins pour acquérir un nouveau bagage théorique. Au total, une importante majorité d'enseignants est toutefois satisfaite du temps qui est alloué aux exposés théoriques.

Le travail en équipe occupe en moyenne 27% du temps des cours. On a déjà vu que cette activité est fort appréciée et que certains enseignants aimeraient y consacrer plus de temps. L'importance de l'écart-type (14,6) indique cependant que le pourcentage de 27% a été en réalité sensiblement plus faible dans certains cours. Le fait que plusieurs enseignants réclament plus de temps pour cette activité n'indique donc pas nécessairement qu'une moyenne de 27% n'est pas suffisante mais plutôt qu'un temps sensiblement inférieur à ce pourcentage l'est.

Les discussions en classe prennent en moyenne 16% du temps de chaque cours. Les jugements portés quant à la durée de cette activité indiqueraient une tendance à vouloir y consacrer plus de temps mais une autre - un peu plus faible toutefois - à vouloir couper ce temps. La majorité des enseignants étant satisfaite, il semble qu'une telle durée, pour cette activité soit satisfaisante.

Les exposés par les enseignants requièrent en moyenne 7% du temps des cours. Comme pour les discussions en classe, nous avons vu, au tableau 18, que la majorité des répondants est d'accord avec cet emploi du temps.

Les mises en situation prennent généralement 12% du temps de chaque cours mais l'écart-type est toutefois très élevé (10,5). On a constaté plus tôt que les mises en situation suscitent un intérêt assez élevé chez l'ensemble des enseignants et que certains trouvent que pas assez de temps y est consacré. L'écart-type de 10,5 laisse croire que certains cours ont peut-être accordé trop peu d'importance à cette activité. La majorité des enseignants s'est quand même déclarée satisfaite.

Une moyenne de 12% du temps total a été alloué à la participation de personnes invitées. L'écart-type est assez grand (8,8), donc certains cours y ont accordé une place sensiblement plus grande que 12% et certains cours, une place sensiblement plus faible. Or, cette activité suscite un intérêt plutôt élevé et une proportion appréciable d'enseignants des trois groupes (22%, 21%, 35%) aimerait que plus de temps soit consacré à cette activité.

Enfin, la participation du conseiller pédagogique, qui occupe une moyenne de 8% du temps des cours, satisfait la presque totalité des enseignants.

Il reste encore à parler du temps exigé par les lectures se rapportant aux cours, les expérimentations avec les élèves et les travaux exigés en vue de l'évaluation. Ces activités se réalisent généralement à l'extérieur des heures de cours. On devra donc cesser de parler en termes de pourcentages et donner tout simplement l'estimation des heures demandées par chacune de ces trois

activités (Tableau 20).

Les lectures exigent une moyenne de 9 heures (écart-type : 6,6) par cours. Ce nombre d'heures satisfait la majorité des enseignants mais il s'en trouve dans les trois groupes qui considèrent que ce temps est *trop long* (9%, 11%, 14%). Ceci est plutôt étonnant car ce nombre d'heures paraît particulièrement faible.

Les expérimentations avec les élèves exigent environ 13 heures pour chaque cours. Rappelons que cette activité suscite *beaucoup* d'intérêt et qu'elle est perçue comme très utile. De plus, des proportions élevées d'enseignants des trois groupes (24%, 29%, 31%) aimeraient y consacrer plus de temps.

Finalement, les travaux exigés en vue de l'évaluation demandent une moyenne de 19 heures par cours (écart-type : 9,2). La majorité des enseignants est satisfaite de ce temps.

Dans cette discussion du temps, il n'a pas été possible d'entrer dans les détails du contenu de chaque activité parce qu'actuellement on ne possède pas de données qui indiqueraient quand il serait préférable de modifier la répartition du temps ou de repenser le contenu. Ceci pourrait faire l'objet d'une étude ultérieure mais pour le moment, on ne peut analyser que la réaction des enseignants face à la durée moyenne des activités d'apprentissage.

TABLEAU 20

DISTRIBUTION EN TERME D'HEURES CONSACRÉES À
QUELQUES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
GÉNÉRALEMENT RÉALISÉES À L'EXTÉRIEUR DES HEURES DE COURS

Activités	Moyenne	Écart-type
Lectures	9	6.6
Expérimentations avec les élèves	13	9.0
Travaux en vue de l'évaluation	19	9.2

3.6 L'ÉVALUATION DE L'AMBIANCE DE TRAVAIL ET DES INTERACTIONS PERSONNELLES

3.6.1 L'ÉVALUATION DE L'AMBIANCE DE TRAVAIL

La majorité du groupe d'enseignants qui ont *souvent* apporté des changements à leur façon d'enseigner trouve l'ambiance générale *très bonne* (62%) et considère que l'atmosphère est *très favorable* au travail (58%). De plus, 60% des enseignants de ce groupe estiment que le climat est *très détendu* et *très favorable* à la participation. Le deuxième groupe d'enseignants, ceux qui ont *quelquefois* modifié leur façon d'enseigner, exprime des réponses plutôt semblables à celles du groupe *souvent*. Plus de la moitié du groupe *quelquefois* (55%) trouve l'ambiance générale *très bonne* et un peu moins de la moitié (45%) considère que l'atmosphère est *très favorable* au travail. Selon 54% des enseignants qui ont *quelquefois* fait des modifications, le climat est *très détendu* et selon 49% de ce groupe, l'atmosphère est *très favorable* à la participation. Dans l'ensemble donc, les enseignants qui ont *souvent* ou *quelquefois* apporté des changements dans leur façon d'enseigner sont satisfaits de l'ambiance générale des cours.

Le troisième groupe d'enseignants, ceux qui ont *rarement / pas du tout* apporté des modifications à leur façon d'enseigner, sont cependant généralement moins satisfaits. Environ 75% de ce groupe estiment tout de même que l'ambiance est au moins *bonne*, *plutôt favorable* au

TABLEAU 21

FRÉQUENCES DES MODIFICATIONS APPORTÉES DANS L'ENSEIGNEMENT
EN FONCTION DE L'AMBIANCE GÉNÉRALE DES COURS

Fréquences des modifications / Ambiance générale	Souvent	Quelquefois	Rarement/ Pas du tout
Très bonne	62 (252)	55 (254)	24 (30)
Bonne	33 (135)	34 (157)	47 (58)
Passable	5 (20)	11 (54)	29 (36)
TOTAL	100 (407)	100 (465)	100 (124)
Très favorable au travail	57 (234)	45 (211)	20 (25)
Plutôt favorable au travail	39 (160)	49 (226)	54 (66)
Peu favorable au travail	4 (13)	6 (27)	26 (32)
TOTAL	100 (407)	100 (464)	100 (123)
Très détendue	60 (243)	54 (252)	32 (40)
Plutôt détendue	37 (149)	40 (183)	51 (63)
Tendue	3 (12)	6 (28)	17 (20)
TOTAL	100 (407)	100 (463)	100 (123)
Très favorable à la participation	60 (244)	49 (226)	22 (27)
Plutôt favorable à la participation	37 (151)	45 (210)	52 (64)
Peu favorable à la participation	3 (12)	6 (29)	26 (33)
TOTAL	100 (407)	100 (465)	100 (124)

NOTE : Les chiffres à l'extérieur des parenthèses correspondent aux fréquences exprimées en pourcentage.

Les chiffres entre parenthèses correspondent aux fréquences brutes.

travail et à la participation et que le climat est au moins *plutôt détendu*.

3.6.2 L'ÉVALUATION DES INTERACTIONS PERSONNELLES

On examinera maintenant l'évaluation des contacts entre les enseignants d'un groupe, de ceux qui sont entretenus avec le professeur et de la facilité avec laquelle les enseignants peuvent intervenir verbalement pendant les cours. On verra également comment les enseignants perçoivent l'accueil qui est fait dans les cours à leurs opinions personnelles. (Tableau 22)

D'abord les contacts entre enseignants sont jugés *très faciles* par la majorité de chacun des trois groupes. Près de deux tiers des enseignants qui ont *souvent* apporté des modifications à leur façon d'enseigner trouvent les relations entre enseignants *très faciles* (64%), alors que chez le groupe qui a *quelquefois* fait des modifications, 57% sont de cet avis. Chez le groupe qui a *rarement / pas du tout* apporté des changements, il y en a 58%. Presque tous les autres enseignants estiment que les contacts ont été *plutôt faciles* et une proportion négligeable estime qu'ils ont été *difficiles*.

Les contacts avec le professeur sont évalués comme étant *très faciles* par 83% du groupe d'enseignants qui ont *souvent* modifié leur façon d'enseigner. Deux tiers de ceux qui ont *quelquefois* apporté des changements (68%) disent également que les relations avec le

TABLEAU 22

FRÉQUENCES DES MODIFICATIONS APPORTÉES DANS L'ENSEIGNEMENT EN FONCTION DE CERTAINS ASPECTS DES INTÉRACTIONS PERSONNELLES DANS LES GROUPES

Fréquences des modifications / Aspects des intéractions	Souvent	Quelquefois	Rarement/ Pas du tout
Contacts entre enseignants			
Très faciles	64 (260)	57 (266)	58 (72)
Plutôt faciles	34 (140)	42 (197)	41 (50)
Difficiles	2 (7)	1 (3)	1 (1)
TOTAL	100 (407)	100 (466)	100 (123)
Contacts avec professeurs			
Très faciles	83 (339)	68 (317)	48 (59)
Plutôt faciles	16 (66)	30 (137)	40 (50)
Difficiles	1 (2)	2 (11)	12 (15)
TOTAL	100 (407)	100 (465)	100 (124)
Interventions verbales			
Très faciles	62 (251)	48 (222)	47 (58)
Faciles	34 (138)	49 (227)	46 (57)
Difficiles	4 (18)	3 (16)	7 (9)
TOTAL	100 (407)	100 (465)	100 (124)
Opinions personnelles			
Très respectées	42 (169)	33 (153)	29 (35)
Plutôt respectées	57 (229)	66 (303)	68 (83)
Rejetées	1 (4)	1 (3)	3 (4)
TOTAL	100 (402)	100 (459)	100 (122)

NOTE : Les chiffres à l'extérieur des parenthèses correspondent aux fréquences exprimées en pourcentage.

Les chiffres entre parenthèses correspondent aux fréquences brutes.

professeur sont *très faciles*. Mais pour les enseignants qui ont *rarement / pas du tout* fait des modifications, un peu moins de la moitié (48%) trouve ces contacts *très faciles* et 12% les trouvent *difficiles*. En somme, les contacts avec le professeur sont assez faciles pour tous, mais la satisfaction décroît un peu du groupe *souvent* au groupe *rarement / pas du tout*.

Intervenir verbalement, est *très facile* pour 62% des enseignants qui ont *souvent* apporté des changements à leur façon d'enseigner. Un petit peu moins de la moitié des enseignants qui ont *quelquefois* fait des modifications (48%) et de ceux qui en ont apportées *rarement / pas du tout* (47%) juge qu'on peut prendre la parole très facilement. Une très faible porportion de chacun des trois groupes considère que prendre la parole en classe est *difficile*. Dans l'ensemble donc, les interventions verbales se font avec assez de facilité.

Les opinions personnelles, d'après plus de la moitié de chacun des trois groupes, ne seraient que *plutôt respectées*. Le groupe qui a *souvent* apporté des modifications répond dans une proportion de 57% que les opinions sont *plutôt respectées*, et environ deux tiers du groupe *quelquefois* (66%) et du groupe *rarement / pas du tout* (68%) expriment le même avis. Par contre, une proportion négligeable de chaque groupe considère que les opinions sont *rejetées* (1% chez le groupe *souvent* et *quelquefois* ; 3% chez le groupe *rarement / pas du tout*).

Il semblerait donc que dans leur ensemble, l'ambiance de travail et les interactions personnelles sont satisfaisantes.

CONCLUSION

Il ressort, du chapitre portant sur l'appréciation des cours, que le fait que les enseignants se sentent plus ou moins à l'aise dans leur classe, à la suite des cours du PPMF, est fortement relié à la fréquence des modifications qu'ils apportent à leur pédagogie. Nous avons vu, en effet, que le degré auquel un cours réussit à rendre les enseignants plus à l'aise constitue une variable discriminatoire entre les enseignants qui apportent *souvent*, *quelquefois* ou *rarement/pas du tout* des modifications à leur enseignement. L'appréciation des diverses activités d'apprentissage montre d'ailleurs que les plus populaires d'entre elles sont celles qui sont orientées vers les aspects pratiques de l'enseignement. Les activités d'ordre plus théorique sont, au contraire, celles qui sont les moins appréciées par la clientèle du PPMF. Un autre indice qui fait ressortir l'importance que les enseignants accordent à l'applicabilité des cours du programme est la forte corrélation qui existe entre l'appréciation de l'intérêt suscité par les diverses activités d'apprentissage et celle de leur utilité pour les enseignants.

Quelques données du premier chapitre laissaient déjà soupçonner l'importance pour les cours, de rendre les enseignants plus à l'aise dans leur enseignement. Des données indiquaient en effet que, d'une part, il ne semblait pas exister de lien entre les préférences de la clientèle du PPMF pour enseigner l'un ou l'autre des domaines du français et le taux de réussite ou d'échec des élèves dans les différents domaines. D'autre part, les savoirs qui étaient classés aux derniers rangs de l'échelle de préférence des enseignants (*savoirs parler et écouter*) correspondaient à ceux pour lesquels

les programmes étaient, jusqu'à récemment, les plus imprécis. Ces deux considérations suggèrent que les enseignants préfèrent les domaines dans lesquels ils sont à l'aise, ceux pour lesquels les objectifs sont bien précisés et les outils nécessaires pour les atteindre, bien maîtrisés.

Lorsque le projet de banque d'informations intégrées sera terminé, on pourra savoir s'il existe une corrélation entre la fréquence des modifications apportées à l'enseignement et une opinion plus ou moins ouverte sur l'enseignement du français. A priori, on peut toutefois penser qu'il serait étonnant qu'une forte corrélation existe entre ces deux variables. Comme on a pu le voir au second chapitre, dès le début du programme, une grande majorité d'enseignants a déjà, vis-à-vis des divers domaines de l'enseignement du français, une opinion plutôt ouverte. Les enseignants qui s'inscrivent au PPMF sont donc déjà favorables aux nouvelles approches pédagogiques. Ce qu'ils viennent chercher, dans le programme et ce qui entraînera vraisemblablement une modification de leur pédagogie se situerait principalement à un autre niveau, semble-t-il,que celui des opinions.

Les données des trois chapitres de ce bilan des activités pédagogiques du PPMF indiquent donc que la clientèle du programme ne s'y inscrit pas pour en tirer des connaissances théoriques mais plutôt des solutions concrètes aux problèmes qu'elle rencontre dans son travail. C'est sans doute parce que les cours du PPMF primaire de l'Université de Montréal sont déjà orientés vers les aspects pratiques de l'enseignement qu'ils sont en

général fortement appréciés. Les modifications entraînées par les cours du PPMF au niveau de la pédagogie des enseignants ne se reflètent toutefois pas toujours, comme nous l'avons vu, au niveau des apprentissages des élèves. Or, puisque le but ultime du programme est d'entraîner des modifications à ce niveau, le succès du PPMF ne peut se mesurer par le degré d'appréciation des cours mais bien par une amélioration appréciable des progrès chez les élèves dont les maîtres ont suivi les cours de perfectionnement. Un haut degré de satisfaction tiré du programme et de nombreuses modifications apportées dans l'enseignement des maîtres de français constituent toutefois des préalables à son succès.

La présente étude a permis de connaître la perception qu'ont les enseignants de quelques activités d'apprentissage des cours du PPMF ainsi que la propension de chacune à générer des changements au niveau de la pédagogie des enseignants. L'analyse des données recueillies a été faite ici de façon globale. La prochaine étape de l'évaluation du programme consistera à poursuivre l'analyse entreprise dans ce rapport afin de désagréger les données par domaine de cours (écrit, intégration, lecture, oral). Ceci permettra d'apporter, aux professeurs responsables des cours d'un domaine particulier, des précisions quant aux diverses perceptions qu'ont les enseignants des éléments de ces cours. Ces informations supplémentaires devraient contribuer à orienter les contenus des cours du PPMF et les approches pédagogiques utilisées de façon à susciter un haut degré d'appréciation du programme et une forte fréquence

de modifications au niveau de la pédagogie des enseignants. L'étape suivante sera déterminante puisqu'elle consistera à évaluer les véritables effets du programme en comparant le rendement des élèves des enseignants qui ont suivi les cours du PPMF et celui des élèves dont les maîtres n'ont pas été impliqués dans ce programme de perfectionnement.

ANNEXE 1

Modifications apportées par des enseignants en fin de programme en ÉCRIT

AVANT LEUR PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT, LES ENSEIGNANTS

- Avaient un enseignement centré sur l'orthographe et la grammaire.
- Enseignaient beaucoup plus l'écrit que l'oral.
- Donnaient les dictées traditionnelles.
- Faisaient faire des analyses grammaticales.
- Imposaient les sujets de rédaction.
- Faisaient faire des travaux de caractère général.
- Exigeaient des travaux individuels.
- Visaient la mémorisation.
- Cherchaient surtout à contrôler les connaissances.
- Enseignaient toutes les règles de la même façon.
- Corrigeaient toutes les fautes sur les copies des élèves.
- Faisaient apprendre les règles de grammaire par coeur.
- Cherchaient à développer des automatismes chez les élèves.
- Faisaient faire des séries de conjugaisons.

- Pratiquaient un enseignement plutôt livresque.

- Etaient très exigeants vis-à-vis des enfants.

- Enseignaient le français d'une façon peu pratique.

- Recherchaient la nature des mots avant la structure des phrases.

- Enseignaient la grammaire seulement en écrit.

MAINTENANT, CES MÊMES ENSEIGNANTS

- Apprennent aux enfants à observer.

- Font découvrir les règles de grammaire à partir d'exercices oraux.

- Font examiner des textes pour y découvrir des règles de grammaire.

- Partent aussi des écrits des élèves pour leur faire découvrir les règles.

- Laissent aux élèves l'initiative de formuler ces règles dans leurs propres termes.

- Cherchent à faire saisir aux enfants les relations entre les mots.

- Présentent l'écrit sous forme de jeux.

- Font de l'écrit un moyen de communication.

- Font faire un usage modéré du dictionnaire.

- Construisent du matériel didactique pour l'enseignement de la grammaire orale.

- Font relever les différences entre le langage oral et le langage écrit.

- Favorisent la composition de textes libres.

- Soulignent les erreurs sans les corriger.

- Emploient l'échelle Préfontaine en orthographe.

- Accordent moins d'importance à l'analyse

- Font travailler les élèves en atelier.

- Font faire des exercices précis (mots croisés).

- Partent du vécu des élèves.

- Emploient du matériel à manipuler.

- Choisissent des dictées qui collent à la réalité.

- Donnent un enseignement plus diversifié.

- Respectent le rythme de chaque élève dans l'apprentissage des notions grammaticales.

- Admettent diverses formes d'écrit.

- Procèdent à l'intégration par thème.

- Partent de l'oral pour enseigner l'écrit.

- Utilisent une grille d'évaluation.

ANNEXE 2

Modifications apportées par des enseignants en fin de programme en INTÉGRATION

AVANT LEUR PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT, LES ENSEIGNANTS

- Enseignaient chacune des matières de façon séparée.
- Faisaient de l'intégration sans aucune méthode.
- Cherchaient à greffer le plus de matières possible sur un même thème.
- Imposaient les thèmes d'intégration.
- Ne tenaient aucun compte de l'intérêt des élèves.
- Plaçaient toujours ces derniers en situation de réception.
- Faisaient surtout appel à la mémorisation.

MAINTENANT, CES MÊMES ENSEIGNANTS

- Procèdent de façon plus méthodique.
- Associent les 4 savoirs dans une même situation de communication.
- Abordent plusieurs domaines à partir d'un même objet.
- Tiennent compte de l'habileté des élèves.
- Tiennent compte également de leur vécu.

- Procèdent par des mises en situation.

- Diversifient les modes de communication.

ANNEXE 3

Modifications apportées par des enseignants en fin de programme en LECTURE

AVANT LEUR PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT, LES ENSEIGNANTS

- Faisaient lire pour lire.
- Lisaient aux élèves les consignes de lecture.
- Arrêtaient l'élève à chaque faute au cours d'une lecture.
- Faisaient l'évaluation à partir du nombre de fautes.
- Faisaient faire des lectures collectives ou individuelles à haute voix.
- Obligeaient les élèves à faire des comptes rendus de lecture.
- Accordaient beaucoup d'importance à la lecture orale.
- Evaluaient la prononciation des mots et non pas la compréhension.
- Mélangeaient questions de grammaire et compréhension de textes.
- Choisissaient des sujets de lecture toujours en rapport avec le domaine scolaire.
- Considéraient les visites à la bibliothèque comme une activité qui ne faisait pas partie de leur enseignement.
- Choisissaient les livres que devaient lire les élèves.
- Ne leur faisaient jamais lire des contes.
- Ne guidaient pas les enfants dans leur façon de lire.

MAINTENANT, CES MÊMES ENSEIGNANTS

- Cherchent à motiver les élèves à lire pour eux-mêmes.
- Organisent des coins de lecture.
- Jumellent les lecteurs.
- Organisent des périodes de lecture collective.
- Présentent des exercices de lecture variés.
- Utilisent des lectures adaptées au niveau de chacun.
- Font un meilleur choix des textes de lecture.
- Retiennent ceux qui corr spondent au goût des élèves.
- Font usage des textes d'auteurs québécois.
- Favorisent des lectures individuelles et silencieuses.
- Organisent des périodes de lecture libre.
- Respectent le rythme de chaque élève.
- Utilisent une approche plus globale en lecture.
- Présentent la lecture sous forme de jeux.
- Emploient un matériel nouveau.

- Utilisent le magnétophone.

- Font faire des fiches de lecture.

- Visent la compréhension et non le décodage.

- Enseignent à visualiser une lecture, et à la vivre après.

- Emploient le test de Closure.

- Partent du mot et non du phonème.

- N'interrompent pas l'enfant dans sa lecture.

- Précisent les objectifs d'apprentissage au départ.

- Font une évaluation plus positive.

- Visitent les librairies avec les élèves.

- Cherchent à sensibiliser les élèves à la poésie.

- Utilisent des bandes dessinées.

ANNEXE 4

Modifications apportées par des enseignants en fin de programme en ORAL

AVANT LEUR PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT, LES ENSEIGNANTS

- N'avaient aucune ligne directrice en oral.
- Essayaient d'enseigner l'oral à partir de l'écrit.
- Enseignaient de façon séparée le savoir écouter et le savoir parler.
- Imposaient et dirigeaient les activités d'apprentissage.
- Faisaient beaucoup appel à la mémoire des élèves.
- Créaient des activités d'expression orale qui restaient très artificielles.
- Ne possédaient aucun critère pour évaluer l'apprentissage des élèves en oral.
- Evaluaient l'apprentissage des élèves seulement à partir de réponses tirées de textes lus.
- Utilisaient les critères d'un français "standard" pour porter un jugement de valeur sur la qualité du langage des élèves.
- Corrigeaient d'après ces mêmes critères le langage qu'ils jugeaient incorrect.

MAINTENANT, CES MÊMES ENSEIGNANTS

- Cherchent, au premier cycle, à dépister et à corriger certains troubles de langage chez leurs élèves.

- Utilisent des situations réelles de communication.

- Organisent des exercices d'audition et de compréhension.

- Procèdent par des mises en situation.

- Utilisent des techniques variées comme le magnétophone, les marionnettes, l'audio-visuel, les bandes dessinées.

- Partent de l'oral pour enseigner l'écrit.

- Sont favorables à la libre expression des élèves.

- Laissent souvent la parole aux élèves qui peuvent raconter des histoires de leur propre invention.

- Acceptent le langage familier.

- Insistent plutôt sur la compréhension.

- Savent construire une grille d'évaluation selon des critères établis à l'avance.

- Utilisent l'auto-évaluation au niveau du second cycle.

PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT DES MAÎTRES DE FRANÇAIS AU PRIMAIRE

UNIVERSITE DE MONTREAL

1979